

Université de Montréal

Évaluation des éléments facilitants et des barrières à l'implantation d'un programme d'éducation à la nutrition *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* tels que perçus par les enseignants du préscolaire.

par  
Stéphanie Tremblay

Département de nutrition  
Faculté de médecine

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès sciences (M.Sc.) en Nutrition

Août, 2010

© Stéphanie Tremblay, 2010

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Évaluation des éléments facilitants et des barrières à l'implantation d'un programme d'éducation à la nutrition *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* tels que perçus par les enseignants du préscolaire.

Présenté par  
Stéphanie Tremblay

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Dre. Irene Strychar  
(Présidente rapporteuse)

Dr. Olivier Receveur  
(Directeur de recherche)

Dre. Marie Marquis  
(Membre du jury)

## RÉSUMÉ

Cette étude vise à évaluer les éléments facilitants et les barrières à l'implantation du programme d'éducation à la nutrition *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait*, développé par les Producteurs laitiers du Canada (PLC), auprès d'enseignants du préscolaire provenant de six régions du Québec et ayant reçu un atelier de formation animé par une diététiste des PLC. Elle vise également à connaître le degré d'implantation et la fidélité du programme ainsi que son appréciation, son utilisation et sa pertinence. Après une moyenne de 5 mois d'implantation, un questionnaire auto-administré a été complété par 37 enseignants (N = 86, 43 %), dont 10 utilisateurs (27 %) et 27 non-utilisateurs (73 %). Puis, des groupes de discussion ont eu lieu avec 13 enseignants (N = 170, 8 %). En moyenne, 11,4 activités sur 30 ont été réalisées (38 %), dont 6,3 telles quelles (55 %) et 5,1 modifiées (45 %), et les enseignants ont rapporté avoir l'intention de refaire 6,1 activités (54 %). L'implantation du programme a été facilitée ou limitée par différentes caractéristiques des enseignants, par l'appréciation de son contenu et son format, par sa pertinence concernant les exigences pédagogiques au préscolaire, la réalité des élèves et des parents et les objectifs d'apprentissages en nutrition, par le milieu scolaire, familial et communautaire ainsi que par la crédibilité et le support des PLC. Plusieurs de ces facteurs sont à la fois des éléments facilitants et des barrières. Les résultats obtenus aideront à ajuster ce programme et guider le développement et l'évaluation de programmes similaires.

**Mots clés :** évaluation de processus, implantation, programmes scolaires, préscolaire, maternelle, éducation à la nutrition, enseignants, barrières, éléments facilitants

## ABSTRACT

This study aims to assess the facilitating conditions and barriers to the implementation of *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* nutrition education program, develop by the Dairy Farmers of Canada (DFC), with preschool teachers, from six regions of Québec, who assisted a workshop delivered by a dietitian from DFC. It also seeks to know the degree of implementation and fidelity of the program and its assessment, its use and relevance. Following an average of five months of implementation, a self-administered questionnaire was completed by 37 teachers (N = 86, 43 %), 10 users (27 %) and 27 non-users (73 %). Then, focus groups were held with 13 teachers (N = 170, 8 %). On average, 11.4 out of 30 activities have been carried out (38 %), including 6.3 as planned (55 %) and 5.1 modified (45 %), and teachers reported that it intends to repeat 6.1 activities (54 %). Implementation of the program was facilitated or limited by various characteristics of teachers, the assessment of its content and its format, its relevance to the educational requirements for preschool, the reality of pupils and their parents and objectives in nutrition learning, at school, in their family and community as well as the credibility and support of the DFC. Many of those factors are both facilitating conditions and barriers. The results will help to adjust the program and guide the development and evaluation of similar programs.

**Key words:** process evaluation, implementation, school-based program, preschool, kindergarten, nutrition education, teachers, barriers, facilitating conditions

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier personnellement l'équipe des diététistes des Producteurs laitiers du Canada et plus spécifiquement Julie Paquette, Hélène Gayraud et Mélissa Dion-Tremblay pour leur soutien et leur aide tout au long de ce projet de recherche. Sans vous, cette évaluation n'aurait jamais pu voir le jour.

J'exprime également mes sincères reconnaissances envers Dr Olivier Receveur pour avoir accepté ma conciliation travail-études. Plus particulièrement, je vous remercie pour votre patience, votre écoute et votre optimisme qui m'ont permis de maintenir le cap afin de réaliser cette importante étape dans mon cheminement de vie et de carrière.

Je souhaite également remercier Christine Desjardins qui m'a assistée avec brio pour la tenue et l'analyse des groupes de discussion. Sa contribution a été essentielle pour la réalisation de ce projet et son dynamisme a été très apprécié!

Enfin, je remercie très sincèrement toutes les professionnelles qui ont participé au comité aviseur pour leurs précieux commentaires, soit Claire Pelletier, Johanne Groleau, Marie-Pierre Drolet, Pascale Chaumette, Vicky Drapeau, France Bourrassa et Martine Déziel. Votre collaboration a contribué très certainement à la qualité de cette évaluation.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	i
ABSTRACT .....	ii
RERMERCIEMENT .....	iii
TABLE DES MATIÈRES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES ANNEXES .....	x
LISTE DES SIGLES ET ABBRÉVIATIONS .....	xi
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>REVUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>	<b>4</b>
1. Programmes de promotion d'une saine alimentation en milieu scolaire.....	4
1.1 Critères de succès.....	4
1.2 Contexte scolaire québécois.....	10
1.3 Éducation à la nutrition en milieu scolaire.....	11
2. Évaluation de programmes de promotion de la santé.....	18
2.1 Évaluation du processus d'implantation de programmes.....	20
2.1.1 Conceptualisation d'une évaluation du processus d'implantation .....	21
2.1.2 Méthodes en évaluation d'implantation de programmes .....	23
2.1.3 Méthodes mixtes : quantitatives et qualitatives .....	28
2.1.4 Évaluations du processus d'implantation de programmes scolaires au niveau préscolaire .....	30
<b>PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE .....</b>	<b>39</b>

<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>42</b>
1. Description du programme <i>Camille, Antoine et l'archipel Ôlait</i> .....	42
2. Stratégie de recherche.....	44
3. Sélection et recrutement des sujets.....	45
4. Développement des outils de collecte de données et pré-test.....	50
4.1 Questionnaire auto-administré .....	50
4.2 Grille d'entrevue .....	52
5. Considérations éthiques.....	54
6. Traitement pour l'analyse des données .....	56
6.1 Questionnaire auto-administré .....	56
6.2 Groupes de discussion.....	56
<b>RÉSULTATS.....</b>	<b>60</b>
1. Résultats du questionnaire auto-administré.....	60
1.1 Profil des répondants au questionnaire auto-administré .....	60
1.2 Appréciation du programme.....	61
1.3 Pertinence du programme .....	65
1.4 Utilisation du programme .....	68
1.5 Implantation du programme.....	73
2. Résultats des groupes de discussion .....	78
2.1 Profil des participants aux groupes de discussion.....	78
2.2 Thèmes centraux « Éléments facilitants » et « Barrières » et leurs thèmes .....	79
2.3 Matériel additionnel du verbatim .....	82
<b>DISCUSSION .....</b>	<b>96</b>
1. Résumé des résultats et comparaison avec la littérature.....	96
1.1 Caractéristiques des enseignants.....	96
1.2 Implantation du programme (degré d'implantation et fidélité d'implantation) ...	99
1.2.1 Implantation des thèmes et des activités du programme.....	101
1.3 Appréciation du contenu et du format du programme .....	104
1.4 Pertinence du programme.....	114

1.5 Autres éléments facilitants et barrières .....	118
2. Limites et points forts de l'étude .....	124
3. Implications et pistes de recherche .....	126
4. Conclusion .....	128
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>129</b>



## LISTE DES TABLEAUX

<b>TABLEAU I</b>	Concepts à évaluer dans une évaluation du processus selon Saunders, Evans et Joshi (2005).....	21
<b>TABLEAU II</b>	Portrait de la population d’enseignants rejointe lors du recrutement de 2007 à 2009, ayant complété le questionnaire et ayant participé aux groupes de discussion .....	49
<b>TABLEAU III</b>	Indices de défavorisation 2008-2009 moyens des écoles rejointes lors du recrutement, dont les enseignants ont complété le questionnaire et ont participé aux groupes de discussion.....	50
<b>TABLEAU IV</b>	Description des concepts évalués dans le questionnaire auto-administré..	52
<b>TABLEAU V</b>	Profil des répondants du questionnaire auto-administré .....	61
<b>TABLEAU VI</b>	Raisons qui empêchent l’utilisation du programme par des non-utilisateurs (n = 27).....	73
<b>TABLEAU VII</b>	Pour chacun des enseignants, nombre d’activités réalisées au total et la proportion de ces activités réalisées telles quelles, modifiées et dont les enseignants ont l’intention de refaire .....	74
<b>TABLEAU VIII</b>	Nombres d’activités réalisées en moyenne par thème et la proportion de ces activités réalisées telles quelles, modifiées et dont les enseignants ont l’intention de refaire.....	75
<b>TABLEAU IX</b>	Nombres d’enseignants ayant réalisé les activités du programme au total (n = 10) et la proportion de ces activités réalisées telles quelles, modifiées et dont les enseignants ont l’intention de refaire .....	77
<b>TABLEAU X</b>	Raisons des modifications apportées à certaines activités du programme (n = 10). .....	78
<b>TABLEAU XI</b>	Profil des participants aux groupes de discussion .....	78

<b>TABLEAU XII</b> Thème « Éléments facilitants » et les sous-thèmes regroupés par catégories .....	80
<b>TABLEAU XIII</b> Thème « Barrières » et les sous-thèmes regroupés par catégories .....	81

## LISTE DES FIGURES

<b>FIGURE I</b>	Appréciation du contenu du programme selon les enseignants (n = 10)...	62
<b>FIGURE II</b>	Appréciation du format du programme selon les enseignants (n = 10) .....	62
<b>FIGURE III</b>	Appréciation du contenu des activités du programme selon les enseignants (n = 10) .....	63
<b>FIGURE IV</b>	Appréciation des parents du programme selon les enseignants (n = 10).....	64
<b>FIGURE V</b>	Appréciation des élèves du programme selon les enseignants (n = 10).....	65
<b>FIGURE VI</b>	Pertinence du programme en général selon les enseignants (n = 10).....	66
<b>FIGURE VII</b>	Pertinence du programme selon les objectifs d'apprentissage des PLC (n = 10) .....	67
<b>FIGURE VIII</b>	Pertinence du programme par rapport aux compétences du PFÉQ (n = 10) .....	68
<b>FIGURE IX</b>	Facilité d'utilisation du programme selon les enseignants (n = 10) .....	68
<b>FIGURE X</b>	Conditions qui s'appliquent à l'utilisation du programme (n = 10).....	69
<b>FIGURE XI</b>	Raisons qui limitent l'utilisation du programme (n = 10) .....	70

## LISTE DES ANNEXES

### ANNEXE I Description du programme

Visuel du cartable .....	I <sub>1</sub>
Onglet séparateur pour le thème Cinq sens.....	I <sub>2</sub>
Activité « Qui suis-je ? » (thème Cinq sens) .....	I <sub>3</sub>
Grille d'évaluation élaborée selon le PFÉQ.....	I <sub>5</sub>
Grille d'auto-évaluation .....	I <sub>8</sub>
Feuilles pour ma famille et Fiches recettes .....	I <sub>10</sub>
Affiche .....	I <sub>13</sub>

### ANNEXE II Outils de collecte de données

Questionnaire auto-administré .....	II <sub>1</sub>
Grille d'entrevue pour les groupes de discussion .....	II <sub>14</sub>

### ANNEXE III Considérations éthiques

Certificat d'approbation de la CS Marguerite-Bourgeoys .....	III <sub>1</sub>
Certificat d'approbation du CÉRFM .....	III <sub>2</sub>
Modèle de lettre envoyée aux CS .....	III <sub>3</sub>
Formulaire de consentement pour le questionnaire .....	III <sub>4</sub>
Modèle de lettre envoyée aux participants aux groupes de discussion et à leur direction scolaire.....	III <sub>7</sub>
Formulaire de consentement pour les groupes de discussion .....	III <sub>9</sub>

### ANNEXE IV Résultats des groupes de discussion

Lexique des sous-thèmes de l'arbre thématique .....	IV <sub>1</sub>
Thèmes « Éléments facilitants » et « Barrières » avec leurs sous-thèmes associés regroupés par catégories et des exemples d'unités de sens .....	IV <sub>4</sub>
Commentaires des enseignants sur les activités du programme lors du partage de leçons .....	IV <sub>19</sub>

## LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

ADA	American Dietetic Association
CATCH	Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health
CDC	Centers for disease control and prevention
CS	Commission scolaire
DSP	Direction de santé publique
CÉRFM	Comité d'éthique de la recherche de la Faculté de médecine
ÉLDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants québécois
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
GAC	Guide alimentaire canadien
INSPQ	Institut national de la santé publique du Québec
KSDPP	Kahnawake Schools Diabetes Prevention Project
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
PC-PR	Petits cuistots-Parents en réseaux
PLC	Producteurs laitiers du Canada
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
PRECEDE	Predisposing, Reinforcing and Enabling Constructs in Educational Diagnosis and Evaluation
PROCEDE	Policy, Regulatory and Organizational Constructs in Educational and Environmental Development
OMS	Organisation mondiale de la santé
SHV	Saines habitudes de vie
TFV	Tooty Fruity Vegie Project
UDM	Université de Montréal
UIPES	Union internationale de Promotion de la Santé et d'Éducation pour la Santé

## **CHAPITRE 1**

### **INTRODUCTION**

L'école peut contribuer significativement à la santé des élèves (UIPES, 2009) et représente un lieu privilégié pour promouvoir une saine alimentation (Roberge et Choinière, 2009; Désy, 2009). Plus spécifiquement, l'école est un lieu idéal pour l'éducation à la nutrition chez les jeunes (CDC, 1997; ADA, 2003) et fait partie de l'environnement social qui peut influencer leurs comportements alimentaires (CDC, 1997). De plus, elle permet de rejoindre presque tous les enfants (CDC, 1997; ADA, 2003) puisque c'est un de leurs principaux milieux de vie (Désy, 2009). Par ailleurs, les programmes scolaires peuvent jouer un rôle important dans la promotion d'une saine alimentation chez les jeunes (CDC, 1997; Kain, Uauy, Albala, Cerda et Leyton, 2004; Green et Kreuter, 2005) et l'éducation à la nutrition en milieu scolaire affecte leur santé, leur croissance et leur développement intellectuel (CDC, 1997). Or, il est particulièrement important d'intervenir tôt puisque les habitudes alimentaires sont formées à un jeune âge et tendent à se perpétuer à l'âge adulte (Désy, 2009; Martin et Arcand, 2005; Summerbell et al., 2005). Ainsi, l'éducation à la nutrition à partir de l'école est recommandée dès le préscolaire (CDC, 1997; ADA, 2003) pour encourager le plus tôt possible l'acquisition de bonnes habitudes alimentaires (Fuller, Keller, Olson et Plymale, 2005). En effet, les jeunes développent leurs comportements alimentaires au cours de cette période (Fuller, Keller, Olson et Plymale, 2005; Young, Anderson, Beckstrom, Bellows et Johnson, 2004). Les élèves du préscolaire seraient même plus enclins à changer leurs comportements alimentaires que les élèves d'autres cycles du primaire (Adams, Zask et Dietrich, 2009). De plus, il semble y avoir un besoin au niveau de la recherche pour développer de tels programmes visant les jeunes d'âge préscolaire (ADA, 2006).

En outre, l'examen des habitudes alimentaires chez les jeunes québécois de 4 ans montre qu'il y a place à l'amélioration. En se référant au *Guide alimentaire canadien* (GAC), 21% de ces enfants n'atteignent pas le nombre minimal de portions recommandées de légumes et fruits, 60% ont des consommations habituelles du groupe des viandes et substituts inférieures aux quantités recommandées et la consommation des produits laitiers est insuffisante par rapport aux recommandations dans 52% des cas. Par contre, les «Autres aliments», incluant des choix alimentaires ayant une teneur élevée en gras, en sucre

et en sel, fournissent 20% de l'apport énergétique dans ce groupe d'âge. Plus spécifiquement, un enfant sur cinq consomme sur une base quotidienne des boissons sucrées, telles que les boissons à saveur de fruits et les boissons gazeuses (Desrosiers, Bédard et Dubois, 2006; Lachance, Pageau et Roy, 2006). L'augmentation de l'apport énergétique observée chez les jeunes explique en partie l'accroissement de la prévalence de l'obésité infantile (Summerbell et al., 2005). De 1978 à 2004, la proportion des jeunes québécois touchés par un surplus de poids s'est accrue de 55 %. Selon les données anthropométriques de 2004, soit les plus récentes mesurées à ce jour, 26,1 % des enfants de 2 à 5 ans présentent de l'embonpoint ou de l'obésité (Lamontagne et Hamel, 2009) et un enfant québécois de 4 ans sur sept présente un surplus de poids (Desrosiers, Bédard et Dubois, 2006). D'après l'Étude longitudinale du développement des enfants québécois (ÉLDEQ 1998-2010), parmi ceux qui faisaient de l'embonpoint à l'âge de 4 ans, environ la moitié (53%) avaient un surplus de poids à 7 ans (Desrosiers, Dumitri et Dubois, 2009). Or, l'excès de poids chez les jeunes a des impacts significatifs sur les plans psychologique, social (Desrosiers, Dumitri et Dubois, 2009; Lamontagne et Hamel, 2009) et physique (Summerbell et al., 2005). De plus, les enfants obèses ont un risque plus grand d'avoir un surplus de poids à l'âge adulte et les problèmes de santé qui y sont associés (Desrosiers, Dumitri et Dubois, 2009; Lamontagne et Hamel, 2009; Summerbell et al., 2005).

Afin d'agir sur ce sérieux problème de santé publique, le Québec s'est donc doté d'un plan d'action gouvernemental 2006-2012, *Investir pour l'avenir*. Ce plan d'action vise à promouvoir une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif chez les Québécois de 0 à 25 ans et leur famille ainsi qu'à prévenir des problèmes reliés au poids (Lachance, Pageau et Roy, 2006). Il appuie les initiatives visant la promotion des saines habitudes de vie à partir de l'école (Lachance, Pageau et Roy, 2006), telles que l'approche *École en santé* et la politique-cadre *Pour un virage santé à l'école*. C'est donc dans ce contexte que le programme d'éducation à la nutrition *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* a vu le jour. Ce programme, destiné aux élèves du préscolaire des écoles primaires du Québec, a été développé par l'équipe des diététistes des Producteurs laitiers du Canada (PLC).

Par conséquent, la littérature démontre qu'il est important d'évaluer régulièrement les programmes de promotion d'une saine alimentation en milieu scolaire et de les modifier

en conséquence pour accroître leur efficacité (CDC, 1997). Contento et al. (1995) suggèrent même que tous les programmes d'éducation à la nutrition devraient être rigoureusement évalués. Plus concrètement, une intervention jugée efficace en promotion de la santé à partir de l'école devrait prévoir notamment un mécanisme d'évaluation d'implantation (Roberge et Choinière, 2009). En effet, les données sur l'implantation d'un programme sont essentielles pour identifier des pratiques prometteuses (Roberge et Choinière, 2009) et de telles données devraient même être collectées pour toutes les interventions (Oakley, Strange, Bonell, Allen et Stephenson, 2006). En fait, dans le domaine de la promotion de la santé, les données les plus pertinentes proviennent généralement des études qui aident à mettre en lumière les problèmes reliés à l'implantation des activités d'un programme (Renaud et Gomez Zamudio, 1999). De plus, selon Deschesnes, Martin et Jomphe Hill (2003), une compréhension claire du processus d'implantation est primordiale pour adapter une intervention à des besoins spécifiques.

Cette étude vise donc à évaluer le processus d'implantation du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait*. En connaissant mieux comment ce programme a été implanté, l'équipe des diététistes des PLC pourra ajuster son matériel pédagogique afin qu'il soit davantage conforme aux attentes des enseignants ainsi qu'à celles de leurs élèves tout en considérant le contexte scolaire actuel et en permettant l'atteinte d'objectifs d'apprentissage en nutrition. Ainsi, le programme sera plus efficace pour transmettre des connaissances justes en nutrition et favoriser de saines habitudes de vie chez les élèves québécois du préscolaire. De plus, les données provenant d'une telle évaluation pourront faciliter l'implantation de ce programme dans d'autres milieux (Desrosiers, 1998) et pourront même être utilisées pour ajuster ou guider le développement d'autres interventions (McGraw et al., 2000; Contento, Randell et Basch, 2002; Story, Kaphingst, Robinson-O'Brien et Glanz, 2008).



## **CHAPITRE 2**

### **REVUE DE LA LITTÉRATURE**

#### **1. Programmes de promotion d'une saine alimentation en milieu scolaire**

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit la promotion de la santé comme étant « un processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé et d'améliorer celle-ci » (OMS, 1999). Selon l'Union Internationale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé (UIPES, 2009), la promotion de la santé à l'école vise à améliorer les résultats scolaires des jeunes et à développer chez ces derniers des savoirs et des savoir-faire en matière de santé dans les domaines cognitifs, sociaux et comportementaux. La présente section s'intéresse donc à mieux comprendre comment développer des programmes de promotion de la santé en milieu scolaire, plus spécifiquement ceux portant sur la promotion d'une saine alimentation. Puis, nous examinerons le contexte scolaire québécois ainsi que les recommandations en ce qui a trait particulièrement à l'éducation à la nutrition dans les écoles.

##### **1.1 Critères de succès**

L'écologie se définit par l'étude des relations entre des organisations et leur environnement (Green et Kreuter, 2005). L'intégration d'une approche de type écologique est une dimension clé de l'intervention en promotion de la santé (Richard et Gauvin, 2006). En effet, cette approche reconnaît que l'amélioration de la santé et de la qualité de vie de la population doit prendre en considération le rôle joué par différents sous-systèmes, tels que la famille, la communauté et les environnements physiques comme l'école (Green et Kreuter, 2005). Elle accorde également une grande importance aux composantes sociales, organisationnelles et culturelles de l'environnement (Richard et Gauvin, 2006). En fait, elle repose sur le principe que les comportements à risque ne sont pas seulement influencés par les facteurs psychosociaux des individus, mais aussi par les facteurs interpersonnels, sociaux et politiques qui marquent l'environnement dans lequel les individus vivent (Désy, 2009).

Les programmes de promotion de la santé devraient donc agir simultanément sur les personnes et leurs environnements (Summerbell et al., 2005) dont ceux visant le milieu scolaire (Roberge et Choinière, 2009). Plus spécifiquement, l'approche écologique peut être

utile pour guider le développement d'interventions visant l'adoption de comportements alimentaires sains (Story, Kaphingst, Robinson-O'Brien et Glanz, 2008; Strychar, 2007). Selon Story, Kaphingst, Robinson-O'Brien et Glanz (2008), les comportements alimentaires peuvent être influencés par des facteurs individuels, mais aussi par des facteurs environnementaux. Chez les jeunes, l'environnement scolaire influence largement les habitudes alimentaires (Story, Kaphingst, Robinson-O'Brien et Glanz, 2008; CDC, 1997). Parmi les environnements favorables à une saine alimentation en milieu scolaire, notons la présence d'installations permettant de s'alimenter sainement et de façon agréable, une plage horaire suffisamment longue pour permettre aux jeunes d'apprécier leurs repas, une accessibilité à des aliments sains offerts par le service alimentaire de l'école incluant une variété de fruits et de légumes locaux (ADA, 2003). Ainsi, pour changer les comportements alimentaires des jeunes à l'école, il n'est pas suffisant de seulement enseigner des leçons en classe. Les jeunes ont aussi besoin d'avoir accès à des aliments sains et au support des gens qui les entourent (CDC, 1997). En effet, une approche globale, intégrée, holistique et stratégique est davantage susceptible de donner des résultats positifs en ce qui a trait à la santé et à la réussite scolaire qu'une approche axée uniquement sur l'apprentissage en classe (UIPES, 2009).

Le succès d'une approche globale de promotion de la santé à partir de l'école repose sur le fait que les stratégies déployées doivent être coordonnées (Green et Kreuter, 2005), cohérentes et intégrées dans l'environnement scolaire au lieu de déployer des actions isolées (Deschesnes, Martin et Jomphe Hill, 2003). Il s'avère plus judicieux d'agir globalement sur plusieurs facteurs susceptibles d'influencer la santé des jeunes, comme leurs relations avec leur famille, leur école et leur communauté (Green et Kreuter, 2005; Désy, 2009) que de se concentrer seulement sur des problématiques spécifiques et isolées les unes des autres (Désy, 2009). Ce type d'approche propose donc d'agir simultanément à plusieurs niveaux, soit sur les jeunes, l'école, la famille et la communauté (Arcand, 2009; Roberge et Choinière, 2009; Deschesnes, Martin et Jomphe Hill, 2006; Désy, 2009). Pour ce faire, il est important d'impliquer tout le personnel scolaire, les élèves, les parents et les membres de la communauté (Arcand, 2009; Deschesnes, Martin et Jomphe Hill, 2003; Inchley, Muldoon et Currie, 2006; Rowling et Jeffreys, 2006; UIPES, 2009; Désy, 2009; Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010) étant donné l'influence significative

de ces acteurs à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (Désy, 2009). En effet, la participation active, la collaboration et la concertation de ces différents acteurs est essentielle (Désy, 2009) puisque les écoles ne peuvent pas contribuer de façon optimale au succès des élèves étant isolées des familles et de la communauté (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997). De plus, ce travail en équipe multidisciplinaire incluant un leader est important pour assurer une implantation efficace des programmes scolaires en promotion de la santé (Greaney et al., 2007). Par exemple, une personne ressource à l'externe pourrait s'avérer utile pour aider l'école à implanter un programme de promotion de la santé en formant une équipe, en développant des plans d'action et en mesurant le progrès (Pearlman, Dowling, Bayuk, Cullinen et Thacher, 2005).

Pour les interventions visant à promouvoir une saine alimentation à l'école, les employés du service alimentaire de l'école ont également un rôle essentiel à jouer (ADA, 2003; Inchley, Muldoon et Currie, 2006; CDC, 1997; Levine et al., 2002), tout comme l'enseignant en éducation physique et à la santé et l'infirmière scolaire (ADA, 2003). Par exemple, le manque de communication entre le personnel du service alimentaire, les professionnels en éducation à la santé et les enseignants nuit à la coordination nécessaire pour promouvoir une saine alimentation dans les écoles (Cho et Zbell Nadow, 2004). Ainsi, la collaboration avec le secteur de l'éducation est essentielle (Rowling et Jeffreys, 2006; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001). En effet, ce secteur possède son propre langage et ses concepts qui ont des significations différentes de celles utilisées dans le secteur de la santé (UIPES, 2009). Or, il s'avère important de créer des partenariats entre les responsables du secteur de la santé et de l'éducation (UIPES, 2009) et de considérer les perceptions des enseignants lors du développement de programmes destinés aux écoles (Rowling et Jeffreys, 2006). Il est aussi recommandé d'impliquer la direction de l'école (ADA, 2003; CDC, 1997) puisque le support de ces acteurs est crucial dans l'implantation d'un nouveau programme scolaire (Cho et Zbell Nadow, 2004; CDC, 1997). En effet, les écoles qui bénéficient du support de leur directeur implantent davantage des interventions notamment en promotion de la santé (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006), tandis que celles qui ont peu de support implantent moins ces programmes (Pearlman, Dowling, Bayuk, Cullinen et Thacher, 2005). Par ailleurs, il est aussi nécessaire que les interventions reposant sur une telle approche reçoivent l'appui des membres de la communauté pour qu'il y ait une

cohérence entre les objectifs de l'école en matière de santé et le développement de la communauté (Désy, 2009). Par exemple, la communauté pourrait favoriser l'offre d'aliments sains dans les centres de loisirs, les organismes communautaires et municipaux (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). Il est même suggéré de faire des projets conjoints avec la communauté, tels que des repas et des jardins communautaires ou des cuisines collectives à l'école (Martin et Arcand, 2005). Il s'avère aussi important de tisser des relations avec des entreprises locales et des médias pour soutenir les efforts déployés (Levine et al., 2002; Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010).

Il est aussi primordial de susciter l'engagement actif des jeunes pour leur conférer un pouvoir d'action (Arcand, 2009; Rowling et Jeffreys, 2006; UIPES, 2009; Désy, 2009). Le développement des compétences individuelles en matière de santé chez les jeunes fait référence à toutes les activités prescrites dans un programme scolaire par lesquelles ces derniers acquièrent des connaissances, des compétences et des expériences qui leur permettront de développer leur savoir-faire pour améliorer leur santé et leur bien-être (UIPES, 2009). Cet enseignement en classe représente un aspect important d'une approche globale de promotion de la santé à l'école (Désy, 2009). Les interventions jugées efficaces en milieu scolaire sont axées sur les déterminants de la réussite, de la santé et du bien-être des jeunes. Elles tiennent compte également des besoins différenciés des jeunes sur les plans social, culturel et économique (Arcand, 2009; Désy, 2009). Dans les milieux multiethniques, les interventions devraient considérer les particularités associées aux différences culturelles notamment en ce qui a trait à l'alimentation (Arcand, 2009; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001). Les interventions jugées prometteuses devraient donc avoir un souci d'équité et de justice sociale (Désy, 2009). On suggère même de faire des groupes de discussion avec les enfants avant de débiter un programme en milieu scolaire pour vraiment bien cerner leurs besoins (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001). Par ailleurs, selon Payne, Gottfredson et Gottfredson (2006), l'ethnicité, la pauvreté et l'urbanisation influencent l'implantation d'un programme de promotion de la santé. Par exemple, les écoles issues de milieux multiethniques présentent plusieurs barrières pour implanter des programmes, telles que des ressources limitées et les différences linguistiques des élèves (Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers et Macaulay, 2006; Story et al., 2000).

Par ailleurs, les interventions en milieu scolaire devraient être intenses et continues (Arcand, 2009; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001), c'est-à-dire qu'elles devraient s'échelonner sur toute l'année (Martin et Arcand, 2005). En effet, l'impact potentiel d'un programme de promotion de la santé ne dépend pas seulement de son efficacité, mais également de sa pérennité (Parcel et al., 2003). Selon Rowling et Jeffreys (2006), la période d'implantation idéale serait d'au moins 18 mois. Or, il semble que le climat scolaire peut aussi influencer l'implantation et la pérennité d'un programme de promotion de la santé. Lorsque le climat scolaire est positif et démontre qu'il y a de l'ouverture ainsi que du support parmi le personnel, un programme a plus de chance d'être implanté dans les classes et durer. Le climat scolaire fait référence aux comportements de la direction scolaire envers les enseignants ainsi qu'aux comportements des enseignants envers leurs collègues et l'organisation scolaire dans son ensemble (Parcel et al., 2003). Il s'avère aussi important de tenir compte du roulement de personnel dans le milieu scolaire puisque cela affecte également l'implantation d'interventions (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006; Pearlman, Dowling, Bayuk, Cullinen et Thacher, 2005).

De plus, pour s'assurer que ces interventions perdurent, Inchley, Muldoon et Currie (2006) estiment qu'il est crucial de les intégrer à la réalité des écoles. En effet, les écoles subissent une pression importante quant à l'atteinte de leurs objectifs pédagogiques (Désy, 2009) et elles peuvent se sentir surchargées par les constantes réformes dans le domaine de l'éducation (Inchley, Muldoon et Currie, 2006). De la sorte, les écoles peuvent percevoir les interventions en promotion de la santé à l'école comme un ajout supplémentaire (Inchley, Muldoon et Currie, 2006). Ainsi, ces interventions devraient s'orienter en fonction des objectifs de l'école (UIPES, 2009), tels que ceux inscrits au projet éducatif et au plan de réussite (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010) et s'intégrer à l'ensemble des activités éducatives (Roberge et Choinière, 2009). En effet, les programmes qui s'intègrent dans les activités déjà en place à l'école seront probablement davantage utilisés et plus récurrents (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006). En outre, le nombre souvent trop élevé de nouveaux programmes proposés aux écoles constitue un obstacle pour leur implantation (Désy, 2009). De plus, il semble qu'il y a trop souvent un dédoublement des efforts investis en matière de promotion et de prévention de la santé à

l'école (Martin et Arcand, 2005). Ainsi, les différentes actions en santé dans le milieu scolaire devraient donc être complémentaires (Désy, 2009).

Aussi, pour s'assurer d'implanter adéquatement de telles interventions en milieu scolaire, des ressources sont nécessaires (Rowling et Jeffreys, 2006; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001), telles qu'un support financier (Mukoma et Flisher, 2004; Deschesnes, Martin et Jomphe Hill, 2003; Désy, 2009) et politique (Deschesnes, Martin et Jomphe Hill, 2003; Désy, 2009). Plus spécifiquement, le manque de financement limiterait l'implantation de programmes de promotion de la santé dans les milieux scolaire (Pearlman, Dowling, Bayuk, Cullinen et Thacher, 2005) et serait même la principale barrière pour offrir des repas nutritifs dans les écoles (Cho et Zbell Nadow, 2004). La convergence des ressources financières est donc nécessaire pour ne pas drainer les moyens des écoles déjà trop rares (Désy, 2009). En effet, pour être efficaces, les stratégies utilisées doivent être peu dispendieuses tout en étant créatives (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001) pour assurer la continuation des interventions (Mukoma et Flisher, 2004).

D'autre part, le développement de politiques est important pour mettre sur pied des interventions efficaces (Arcand, 2009; UIPES, 2009), comme celles qui permettent d'adopter des pratiques alimentaires favorables à la santé (UIPES, 2009; CDC, 1997). En effet, de telles politiques aident à fournir à l'école des lignes directrices pour planifier, développer, maintenir et diffuser des programmes visant la promotion d'une saine alimentation. Il est recommandé que les politiques alimentaires encadrent la promotion d'une saine alimentation via des environnements favorables et à travers des leçons en classe (ADA, 2003). En effet, il est important que ces politiques assurent une cohérence entre l'offre alimentaire à l'école et les activités éducatives portant sur les saines habitudes de vie (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). Des politiques d'accès à des aliments sains dans les écoles, plus particulièrement dans les cafétérias et les machines distributrices (Martin et Arcand, 2005) et des politiques de prix sont des exemples de stratégies reconnues pour promouvoir une saine alimentation en milieu scolaire (Désy, 2009).

Enfin, bien que cette approche globale et intégrée semble être prometteuse en milieu scolaire, elle demeure encore trop faiblement exploitée. En effet, beaucoup de programmes

de promotion de la santé à l'école ciblent avant tout le développement des connaissances des jeunes (Désy, 2009; Deschesnes, Martin et Jomphe Hill, 2003; Martin et Arcand, 2005), mais peu ciblent l'environnement scolaire et la participation de la communauté et de la famille (Deschesnes, Martin et Jomphe Hill, 2003). Cependant, les interventions qui se penchent seulement sur les facteurs individuels sont très peu susceptibles d'induire des changements chez les individus ciblés (Désy, 2009). De plus, les activités de programmes qui tiennent compte de l'environnement scolaire sont mieux implantées que les activités visant uniquement les facteurs individuels (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006). Un récent rapport de l'Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ) démontre que les interventions actuelles en milieu scolaire québécois sont trop souvent axées sur les individus et trop peu à leur environnement (Roberge et Choinière, 2009). La prochaine section vise donc à mieux comprendre le contexte scolaire québécois en matière de promotion de la santé à l'école.

## **1.2 Contexte scolaire québécois**

Au Québec, l'approche *École en santé* repose sur des actions prometteuses à partir de l'école (Arcand, 2009). Cette approche a pour but de déployer les meilleures pratiques de promotion de la santé dans le milieu scolaire québécois (Roberge et Choinière, 2009). Elle a été mise sur pied en 2003 suite à une entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation ainsi que le Programme national de santé publique (Désy, 2009; Martin et Arcand, 2005).

Cette approche vise le développement optimal des jeunes et plus spécifiquement la promotion de la réussite éducative, de la santé et du bien-être de ces derniers. Plus concrètement, elle propose un appui au renouvellement des pratiques qui va dans le sens du renouveau pédagogique, connu sous le nom de « réforme de l'éducation » et elle s'arrime au nouveau Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (MELS, 2005). Le PFÉQ vise à ce que les élèves construisent leur vision du monde, structurent leur identité et développent leur pouvoir d'action en misant notamment sur le développement de compétences transversales. Ces compétences sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de l'ordre de la communication (MELS, 2005). Plus spécifiquement, ces compétences au préscolaire sont : « Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur », « Affirmer sa personnalité », « Interagir de

façon harmonieuse avec les autres », « Communiquer en utilisant les ressources de la langue », « Construire sa compréhension du monde » et « Mener à terme une activité ou un projet ». Les compétences transversales représentent un ensemble d'habiletés se déployant à travers divers domaines d'apprentissage et nécessitant un réinvestissement dans les situations concrètes de la vie des jeunes. Ces différents domaines d'apprentissage sont : « Langues », « Mathématique », « Science et technologie », « Univers social » et « Arts et développement personnel » (incluant l'éducation physique et à la santé). De plus, le PFÉQ comprend des domaines généraux de formation qui proposent des intentions éducatives permettant aux élèves de lier leurs apprentissages à des situations de leur vie quotidienne et aux divers phénomènes sociaux actuels. Ces domaines sont les suivants : « Santé et le bien-être », « Vivre-ensemble et citoyenneté », « Médias, Environnement et consommation » et « Orientation et entrepreneuriat » (MELS, 2005).

L'approche *École en santé* se concrétise par un ensemble d'actions concertées, cohérentes, complémentaires, diversifiées et déployées à divers niveaux, soit auprès du jeune, de l'école, de la famille et de la communauté. Elle suggère d'intervenir de façon globale en agissant simultanément sur des facteurs clés du développement des jeunes. Ces facteurs sont d'ordre individuel (l'estime de soi, la compétence sociale, les habitudes de vie ainsi que les comportements sains et sécuritaires) et d'ordre environnemental (l'environnement scolaire, l'environnement familial, l'environnement communautaire et les services préventifs). Cette approche intègre le thème de l'alimentation dans les habitudes de vie, soit dans les facteurs clés liés à l'individu (MELS, 2005). La prochaine section vise donc à mieux comprendre comment se fait l'enseignement de cette thématique à partir de l'école.

### **1.3 Éducation à la nutrition en milieu scolaire**

L'éducation à la nutrition est une composante importante des programmes de promotion de la santé en milieu scolaire (ADA, 2003; ADA, 2006). Elle se définit par une série d'activités ou d'expériences visant à faciliter l'adoption de comportements alimentaires sains (Contento, Randell et Basch, 2002; Strychar, 2007). Elle a pour but d'accroître les connaissances et les habiletés des jeunes pour faire des choix alimentaires sains (ADA, 2003; Contento et al., 1995). L'éducation à la nutrition est associée à une amélioration des habitudes alimentaires des jeunes (ADA, 2003; Contento, Randell et



Basch, 2002; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001), ce qui peut les aider à accroître leurs performances académiques (ADA, 2003; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001).

Pour l'éducation à la nutrition en milieu scolaire, il est important de détenir un programme (CDC, 1997) et d'utiliser des stratégies d'enseignement qui sont appropriées selon le groupe d'âge cible (ADA, 2003). Dans un tel programme, il est recommandé d'adresser d'autres problématiques de santé à travers les activités, comme de joindre la promotion de l'activité physique à celle de la saine alimentation (ADA, 2003; CDC, 1997). De plus, l'éducation à la nutrition doit reposer sur les principes du *Guide alimentaire canadien* (GAC) (Roberge et Choinière, 2009; Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010) et se réaliser à travers des activités amusantes, adaptées à la réalité des jeunes (CDC, 1997) et qui suscitent leur participation (ADA, 2003; CDC, 1997). D'ailleurs, au préscolaire, l'éducation à la nutrition doit se faire par le jeu (Fuller, Keller, Olson et Plymale, 2005 ; Young, Anderson, Beckstrom, Bellows et Johnson, 2004). Par exemple, pour ce groupe d'âge, il est recommandé d'utiliser des personnages pour leur transmettre des messages en lien avec une saine alimentation (Young, Anderson, Beckstrom, Bellows et Johnson, 2004). D'autre part, l'éducation à la nutrition auprès des jeunes enfants devrait mettre l'accent sur des expériences concrètes qui augmentent leur exposition à de nombreux aliments sains (Contento et al., 1995; CDC, 1997). De plus, les leçons doivent transmettre des messages positifs associés à la saine alimentation plutôt que des messages négatifs (CDC, 1997; Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). Il faut également développer chez les jeunes leurs habiletés culinaires (Roberge et Choinière, 2009; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; Alméras et al., 2007) et répéter les opportunités de leur faire goûter des nouveaux aliments sains (CDC, 1997; Alméras et al., 2007; Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). En effet, pour influencer les préférences alimentaires des jeunes, il ne faut pas seulement les exposer à différents aliments, mais il faut aussi les faire goûter (Contento et al., 1995). Les activités de dégustation seraient donc des stratégies efficaces pour faire l'éducation à la nutrition chez les jeunes (Reynolds et al., 2000) et changer leurs comportements alimentaires (Day, Strange, McKay et Naylor, 2008). D'ailleurs, il est particulièrement important de faire goûter de nouveaux aliments aux enfants d'âge préscolaire puisqu'ils ont plus tendance à rejeter les nouveaux aliments et à développer des caprices alimentaires (Fuller, Keller, Olson et Plymale, 2005 ; Young,

Anderson, Beckstrom, Bellows et Johnson, 2004). Pour faire ce genre d'activités, les enseignants doivent pratiquer des mesures d'hygiène alimentaire adéquates et considérer les allergies alimentaires possibles auprès des jeunes (CDC, 1997; Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). Ils doivent donc avoir recours à du support pour réaliser ce genre d'activités (Day, Strange, McKay et Naylor, 2008). De plus, les enseignants doivent avoir à leur disposition le matériel nécessaire pour leur permettre d'expérimenter des recettes et de préparer des aliments (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010).

Un programme d'éducation à la nutrition en milieu scolaire peut couvrir une variété de sujets, tels que l'image corporelle, les aspects culturels reliés aux aliments (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010), la planification des repas (ADA, 2003), l'hygiène et la salubrité alimentaire (ADA, 2003; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001), la préparation des aliments (ADA, 2003; Contento, et al., 1995; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001), le rôle des nutriments dans notre corps, les sources alimentaires de ces nutriments et les facteurs influençant nos choix et nos préférences alimentaires comme les médias (Contento et al., 1995; Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010), les pairs et la famille ainsi que la santé buccodentaire (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). La classification des aliments selon différents groupes alimentaires est aussi un sujet intéressant à aborder (Contento et al., 1995). Toutefois, il est important de considérer que les jeunes d'âge préscolaire vont plutôt classer les aliments selon leur couleur, leur texture et leur forme (Fuller, Keller, Olson et Plymale, 2005). De plus, l'éducation à la nutrition devrait aussi inclure des considérations agricoles et écologiques (ADA, 2003; Contento et al., 1995). L'incorporation d'un processus d'auto-évaluation peut être efficace dans les interventions visant les enfants plus vieux (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001). Or, l'évaluation est une stratégie cognitive qui est aussi recommandée au préscolaire par le MELS et ce, afin que les élèves participent à leurs apprentissages (2005). En effet, il est recommandé de donner aux élèves des moyens pour s'auto-évaluer et de les accompagner dans ce processus (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). Aussi, l'utilisation des nouvelles technologies, telles que l'Internet et les CD-ROMS, peut être une alternative intéressante (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001).

Par ailleurs, il est essentiel de fournir le temps nécessaire pour organiser et coordonner des activités en classe (CDC, 1997; UIPES, 2009). Plus spécifiquement, il faut

s'assurer qu'il y ait suffisamment de temps en classe alloué à l'éducation à la nutrition (ADA, 2003; Contento et al., 1995; CDC, 1997). Par contre, le curriculum scolaire régulier des enseignants est chargé et limité en terme de temps (Contento et al., 1995; Coulson, Eiser et Eiser, 1998). Ainsi, l'éducation à la nutrition peut ne pas être vue comme une priorité d'enseignement pour les enseignants (Coulson, Eiser et Eiser, 1998). En effet, la nutrition est souvent perçue comme une activité extra-curriculaire et non comme une partie intégrante du curriculum scolaire régulier de l'enseignant (Cho et Zbell Nadow, 2004). De plus, il semble que l'investissement en temps représente une des contraintes pour déployer des actions de promotion de la santé à l'école (Coulson, Eiser et Eiser, 1998 ; MELS 2005). Ainsi, pour éviter d'ajouter du stress aux enseignants, les diététistes peuvent réduire le temps alloué aux activités en classe lors du développement d'outils visant l'éducation à la nutrition en milieu scolaire (Bisset, 2008). De plus, il est recommandé de saisir les occasions dans le quotidien des élèves pour réinvestir leurs compétences pour le développement de saines habitudes de vie (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010) et d'intégrer l'éducation à la nutrition dans les autres matières pédagogiques (ADA, 2003; Levine et al., 2002), telles que les sciences et technologie (Bisset, 2008; Contento et al., 1995; Coulson, Eiser et Eiser, 1998 ; Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010), les mathématiques et le français (Contento et al., 1995; Coulson, Eiser et Eiser, 1998; CDC, 1997; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). Selon Bisset (2008), les recettes sont spécifiquement reliées aux mathématiques par la mesure des ingrédients et au français par la lecture. De plus, il est même suggéré d'inclure l'éducation à la nutrition avec la géographie (Bisset, 2008; Coulson, Eiser et Eiser, 1998) en identifiant des aliments provenant de différents pays et avec l'histoire en s'intéressant aux changements dans les modes d'alimentation à travers le temps (Coulson, Eiser et Eiser, 1998). En intégrant ainsi un programme dans les activités régulières des enseignants, cela permettrait donc de l'implanter davantage (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006). Par contre, il semble que d'intégrer uniquement l'éducation à la nutrition dans des événements thématiques (ex. : Mois national de la nutrition) ne serait pas suffisant pour assurer un réinvestissement des apprentissages des élèves (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010).

Dans la plupart des études recensées par Contento et al. (1995), les programmes d'éducation à la nutrition sont implantés par des titulaires de classe. En effet, ces derniers jouent un rôle important dans la mise en œuvre de programmes de santé en milieu scolaire (Mukoma et Flisher, 2004; Désy, 2009) et dans l'implantation d'activités portant sur la nutrition (ADA, 2003; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001) puisqu'ils sont quotidiennement en contact avec les élèves (Mukoma et Flisher, 2004). L'engagement des enseignants serait même primordial pour faire l'éducation à la nutrition en milieu scolaire considérant le manque de connaissances pédagogiques des diététistes (Bisset, 2008). Toutefois, pour implanter un programme, les enseignants doivent s'y conformer et être motivés à le faire (Muckelbauer, Liduda, Clausen et Kersting, 2009). Ainsi, il est recommandé de sensibiliser, de former et de superviser le personnel scolaire en matière de saine alimentation et de leur fournir le matériel didactique adéquat (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). Plus spécifiquement, le MELS propose notamment d'offrir des ateliers animés par des experts (Martin et Arcand, 2005). À cet égard, le diététiste joue le rôle d'assurer la supervision de l'enseignement de la nutrition aux élèves fait par les enseignants (ADA, 2003). Toutefois, les enseignants rapportent ne pas avoir suffisamment de préparation et de support (Désy, 2009). Or, il est important que la personne qui anime des activités soit bien préparée et qu'elle maîtrise bien le contenu (Strychar, 2007). En effet, les enseignants qui sont bien préparés à enseigner un programme sont plus enclin à l'implanter (Johnson et al., 2003). Ainsi, un programme d'éducation à la nutrition devrait donc être enseigné par des enseignants bien formés (Désy, 2009; Rowling et Jeffreys, 2006). Selon Payne, Gottfredson et Gottfredson (2006), les écoles qui reçoivent de la formation associée au programme vont davantage l'implanter dans leur milieu. Plus particulièrement, selon plusieurs auteurs, les enseignants devraient recevoir une formation pour faire l'éducation à la nutrition (ADA, 2003; Contento et al., 1995; CDC, 1997) et ce, pour augmenter leur implantation du programme (ADA, 2003; CDC, 1997; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; Levine et al., 2002). Par ailleurs, les séances de formation seront plus efficaces si elles considèrent les besoins et le niveau de connaissance des enseignants (CDC, 1997). En effet, il est important de fournir en permanence des occasions pour développer les capacités des enseignants et du personnel associé (UIPES, 2009) et d'avoir les ressources nécessaires pour y parvenir (Deschesnes, Martin et Jomphe Hill, 2003). De plus, il est recommandé de faire plusieurs séances de formation sur une longue durée pour inviter les enseignants à partager leur

expérience dans l'application des connaissances acquises. Il est aussi primordial de faire comprendre aux enseignants l'importance d'implanter complètement un programme scolaire et d'être familier avec ce dernier. En outre, les séances de formation peuvent avoir pour objectif d'améliorer les habitudes alimentaires des enseignants étant donné leur rôle de modèles pour les jeunes (CDC, 1997) et de sensibiliser les enseignants à l'importance de promouvoir des attitudes et des comportements essentiels à l'adoption de saines habitudes de vie (Alméras et al., 2007). Aussi, le support de l'administration scolaire est crucial dans l'implantation d'un nouveau programme (CDC, 1997). En effet, selon Parcel et al. (2003), l'ouverture de la direction scolaire influencerait le nombre d'heures allouées à l'enseignement d'un programme en classe. De la sorte, il pourrait être envisagé de former également un groupe de personnes pour les sensibiliser à l'importance de l'éducation à la nutrition (CDC, 1997).

Selon Inchley, Muldoon et Currie (2006), l'implication des parents est un des plus grands défis pour une approche globale de promotion de la santé à l'école. En effet, cette implication des parents semble être influencée par leurs relations avec le personnel scolaire (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997), par des contraintes de temps (Bédard et al., 2008; Levine et al., 2002; Davis et al., 2002) ou par d'autres responsabilités parentales (Bédard et al., 2008; Martin et Arcand, 2005) et des conditions de vie difficiles (Martin et Arcand, 2005). Pourtant, cette implication peut accroître l'efficacité de programmes en milieu scolaire ciblant particulièrement des jeunes enfants (Contento et al., 1995; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001). Ces contraintes au niveau de l'implication des parents doivent donc être considérées dans l'organisation d'activités de promotion de la santé à l'école (Martin et Arcand, 2005). En ce qui a trait plus spécifiquement à l'éducation à la nutrition, l'implication des parents s'avère particulièrement importante puisque leurs attitudes et leurs comportements influencent directement les choix alimentaires de leurs enfants (CDC, 1997) et ce, surtout lorsque les enfants sont plus jeunes (ADA, 2003). De plus, comme se sont les parents qui contrôlent les aliments disponibles à la maison (CDC, 1997; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; Strychar, 2007), ces derniers peuvent renforcer l'éducation à la nutrition à l'école en offrant des aliments nutritifs (ADA, 2003; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001) et attrayants dans un environnement familial plaisant (ADA, 2003). Pour impliquer les parents, Inchley, Muldoon et Currie (2006) suggèrent de les inviter à l'école dans le cadre d'une réunion pour discuter des besoins de leurs enfants, de les informer des nouveaux projets de

l'école via des communiqués et d'organiser un repas familial à l'école. Cette implication peut également se faire via les comités de parents qui font déjà partie de la vie scolaire (Désy, 2009). De plus, le MELS recommande d'informer les parents des différentes actions en matière de promotion des saines habitudes de vie en diffusant des messages et des vidéos sur le site Internet de l'école, en introduisant une section particulière dans le rapport annuel, en publiant un article dans un journal local, en leur remettant des brochures et des dépliants, en leur distribuant régulièrement une lettre d'information et en tenant des stands à l'occasion de visites des parents à l'école (Alméras et al., 2007). Cependant, il est important que les communiqués aux parents soient attrayants, simples, positifs et qu'ils utilisent un vocabulaire accessible et adapté lorsque nécessaire (Martin et Arcand, 2005). Ces communiqués peuvent aborder notamment des informations portant sur le portrait de l'alimentation des jeunes et les recommandations, l'influence de différents déterminants sur les habitudes alimentaires des jeunes, le développement d'une image corporelle positive, l'importance de la prise du déjeuner, des ressources communautaires et d'autres ressources pertinentes offrant des trucs et astuces sur l'alimentation (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). Lorsque les parents ne peuvent pas s'impliquer directement dans des activités à l'école, il est important de leur donner la possibilité de faire des choses à la maison comme de préparer des recettes. D'ailleurs, il semble que les parents sont plus réceptifs par rapport aux activités pouvant être faites à la maison plutôt que celles nécessitant un déplacement (Contento et al., 1995; CDC, 1997; Reynolds et al., 2000). En effet, cela leur permet de faire les activités reliées au programme directement à la maison selon leur horaire au lieu de devoir se rendre à un endroit précis selon un horaire spécifique pour faire ces activités (Davis et al., 2003). Ainsi, les écoles pourraient, entre autres, envoyer aux parents via les élèves du matériel pour faire l'éducation à la nutrition à la maison, tels que des devoirs (CDC, 1997). Toutefois, il semble que les parents reçoivent davantage le matériel posté à la maison que celui envoyé via les enfants à partir de l'école (Davis et al., 2003).

Or, puisqu'il est important de considérer les objectifs d'apprentissage en nutrition, les contraintes de temps et les besoins en formation des enseignants ainsi que l'implication des parents pour développer un programme scolaire d'éducation à la nutrition, l'évaluation devient une composante importante (CDC, 1997; Contento et al., 1995; Pérez-Rodrigo et

Aranceta, 2001) afin de comparer les programmes entre eux et en développer de plus performants.

## **2. Évaluation de programmes de promotion de la santé**

Un programme est un « ensemble organisé et cohérent d'activités dont l'objectif n'est pas d'exister pour lui-même, mais plutôt de produire des changements pour les participants potentiels » (Ridde et Dagenais, 2009, p.16). Pour planifier, implanter et évaluer un programme de promotion de la santé, Green et Kreuter (2005) proposent le modèle PRECEDE/PROCEED qui repose sur l'approche écologique et qui représente une démarche rigoureuse constituée de plusieurs étapes. Les premières étapes permettent d'analyser la situation, d'établir les priorités et de définir des objectifs précis. Les dernières étapes reposent sur l'élaboration des activités, la mise en œuvre d'un programme, son suivi et son évaluation (Green et Kreuter, 2005; Renaud et Gomez Zamudio, 1999). Ainsi, ce modèle démontre clairement qu'un mécanisme d'évaluation doit être au cœur de la planification d'un programme (Renaud et Gomez Zamudio, 1999). En effet, l'intégration de la planification de l'évaluation dans les étapes de développement d'un programme est recommandée (Taylor-Powell, 2006).

L'évaluation d'un programme se définit par « un processus systématique de collecte d'informations utilisables pour porter un jugement sur un programme et ses composantes, dans le but de prendre des décisions » (Ridde et Dagenais, 2009, p.18). L'évaluation peut aider notamment à justifier la continuité d'un programme déjà existant et à déterminer si des ressources additionnelles sont nécessaires (Strychar, 2007). Elle doit être réalisée en fonction de ce que l'on veut savoir de l'intervention à évaluer, des ressources (Taylor-Powell, 2006; Martin et Arcand, 2005) et du temps disponibles (Martin et Arcand, 2005). Plus spécifiquement, Renaud et Gomez Zamudio (1999) recommandent au préalable de clarifier le but de l'évaluation, d'identifier l'approche de l'évaluation, de sélectionner les dimensions de la mesure de l'évaluation, de déterminer la méthodologie et d'organiser la façon de mener l'évaluation.

Il existe plusieurs approches d'évaluation, dont l'approche participative qui préconise une coopération entre les évaluateurs et toutes les autres personnes concernées par l'évaluation (Ridde et Dagenais, 2009), c'est-à-dire celles qui ont développé

l'intervention ainsi que celles qui l'implantent (Steckler et Linnan, 2002). Plus spécifiquement, il est recommandé d'impliquer dans l'évaluation tous les acteurs liés au programme (Taylor-Powell, 2006) ainsi que les membres de la communauté (Renaud et Gomez Zamudio, 1999). Il est également conseillé de former une équipe multidisciplinaire de professionnels pour planifier une évaluation (Saunders, Evans et Joshi, 2005) et pour bâtir les questions de recherche (Steckler et Linnan, 2002). Ce type d'approche peut, entre autres, aider à accroître les chances de réussite du programme et maximiser l'utilisation des résultats (Ridde et Dagenais, 2009). Pour les interventions intersectorielles impliquant un grand nombre d'acteurs telles que celles basées sur une approche globale de promotion de la santé à l'école, une évaluation de nature participative serait à favoriser (Désy, 2009). Pour ce type de programme, il s'avère effectivement important d'impliquer les élèves, les parents, les enseignants et tout le personnel scolaire dans l'évaluation (Saunders, Evans et Joshi, 2005) pour accroître les possibilités que les recommandations qui en découleront seront implantées (Mukoma et Flisher, 2004). En fait, il serait même essentiel de questionner les enseignants et de tenir compte de leurs opinions pour qu'un programme soit utilisé efficacement (Ricciuto, Haresign et Steele, 2003).

D'après Green et Kreuter (2005), le PROCEED de leur modèle fait référence notamment à trois différents niveaux pour évaluer un programme de promotion de la santé : processus, résultats (output) et effets (outcomes). De leur côté, Ridde et Dagenais, (2009) distinguent deux types d'évaluation, soit l'évaluation sommative et l'évaluation formative. L'évaluation sommative permet aux responsables de rendre des comptes (Ridde et Dagenais, 2009) dans la mesure où elle permet d'identifier si un programme atteint les objectifs visés (Mckenzie et Smeltzer, 1997). De son côté, l'évaluation dite formative produit des informations utiles pour corriger et améliorer la manière dont les activités du programme sont mises en œuvre (Ridde et Dagenais, 2009; Mckenzie et Smeltzer, 1997). Selon Mckenzie et Smeltzer (1997), l'évaluation du processus représente une forme d'évaluation formative.

## **2.1 Évaluation du processus d'implantation de programmes**

L'évaluation d'implantation inclut une attention sur les intrants, les activités, les processus et les structures d'un programme (Patton, 2002). Selon Ridde et Dagenais (2009), certains auteurs distinguent l'évaluation d'implantation qui vise à décrire ce qui se passe de



l'évaluation de processus qui vise plutôt à comprendre la dynamique interne d'un programme. Par contre, dans le Cadre de pratique pour l'évaluation des programmes de la Direction de la santé publique (DSP), l'évaluation d'implantation peut être aussi appelée évaluation de processus, évaluation de la mise en œuvre ou évaluation opérationnelle (Desrosiers, 1998). Selon d'autres auteurs, l'évaluation du processus se réfère aux conditions d'implantation d'un programme (Renaud et Gomez Zamudio, 1999; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; Saunders, Evans et Joshi, 2005).

L'évaluation du processus est le premier niveau d'évaluation d'un programme de promotion de la santé (Renaud et Gomez Zamudio, 1999). En effet, il est recommandé de faire ce type d'évaluation avant d'analyser les résultats d'une intervention (Oakley, Strange, Bonell, Allen et Stepheson, 2006) puisque les données provenant d'une telle évaluation permettent d'interpréter plus précisément les résultats (Baranowski et al., 2000; Contento et al., 1995; McGraw et al., 2000; Mukoma et Flisher, 2004; Muckelbauer, Libuda, Claussen et Kersting, 2009; Oakley, Strange, Bonell, Allen et Stepheson, 2006; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; Renaud et Gomez Zamudio, 1999; Reynolds et al., 2000; Saunders, R. et al., 2005; Story et al., 2000; Schneider et al., 2009). En fait, cette évaluation consiste à regarder à l'intérieur de la boîte noire (*black box*) d'un programme pour comprendre ce qui se passe et comment cela peut en affecter les résultats (Saunders, Evans et Joshi, 2005).

L'évaluation du processus d'un programme consiste donc à en évaluer la mise en œuvre (MELS, 2005) en décrivant clairement ses éléments et son déroulement (Renaud et Gomez Zamudio, 1999). De la sorte, ce type d'évaluation permet de savoir si le programme a été implanté tel que planifié (Ridde et Dagenais, 2009; Martin et Arcand, 2005; Muckelbauer, Liduda, Clausen et Kersting, 2009) et de déterminer les écarts entre la planification et l'implantation d'un programme (Taylor-Powell, 2006). Aussi, cette évaluation permet d'identifier les facteurs qui affectent la mise en œuvre d'un programme (Desrosiers, 1998), c'est-à-dire les facteurs qui facilitent ou qui entravent son implantation (Renaud et Gomez Zamudio, 1999; Ridde et Dagenais, 2009; Martin et Arcand, 2005; Schneider et al., 2009). Avec de telles données, cette évaluation permet d'améliorer un programme (Deschesnes, Martin et Jomphe Hill, 2003; McGraw et al., 2000; McKenzie et Smeltzer, 1997; Resnicow et al., 1998) et d'en accroître l'implantation (Deschesnes, Martin et Jomphe Hill, 2003; McGraw et al., 2000). Les objectifs visés par ce type d'évaluation

sont les « inputs » d'un programme, soit les activités de mise en œuvre et les réactions des acteurs. Il s'agit d'évaluer les activités, les méthodes ainsi que les nouvelles composantes d'un programme pour en améliorer son contenu et le rendre plus accessible, acceptable et adapté pour le public cible (Renaud et Gomez Zamudio, 1999). On peut aussi s'intéresser à la satisfaction des participants (Desrosiers, 1998) en recueillant leurs réactions (Mckenzie et Smeltzer, 1997) afin de vérifier si les actions répondent à leurs attentes (Martin et Arcand, 2005).

### 2.1.1 Conceptualisation d'une évaluation du processus d'implantation

Selon la littérature, il semble y avoir un manque de consensus pour guider rigoureusement une évaluation de processus (Steckler et Linnan, 2002; Saunders, Evans et Joshi, 2005). Toutefois, Saunders, Evans et Joshi (2005) ont publié en 2005 un guide pour outiller les chercheurs dans la réalisation d'une telle évaluation en prenant comme exemple les interventions scolaires. Ces auteurs suggèrent de bien décrire le programme, c'est-à-dire les assises théoriques, le but et les objectifs visés, les stratégies utilisées et les résultats potentiels. De plus, ils conseillent de bien décrire comment le programme doit être implanté en expliquant les activités à déployer. Puis, pour élaborer les questions d'évaluation, ces auteurs s'appuient sur les écrits de Steckler et Linnan (2002) ainsi que Baranowski et Stables (2000) et recommandent de tenir compte des concepts dans le tableau I suivant :

**TABLEAU I:** Concepts à évaluer dans une évaluation du processus selon Saunders, Evans et Joshi (2005)<sup>1</sup>.

Concepts		Définitions	Questions de recherche (exemples)
Fidélité ( <i>fidelity</i> )		La proportion dans laquelle un programme est implanté tel que prévu.	Dans quelle mesure le programme a été implanté tel que planifié?
Degré d'implantation ( <i>dose delivered</i> )		La proportion ou le nombre d'activités du programme qui sont implantées.	Dans quelle mesure les composantes du programme ont été implantées?
Réceptivité ( <i>dose received</i> )	Implication	L'étendue des participants qui interagissent avec le programme et qui utilisent le matériel.	Dans quelle mesure les personnes participent à l'implantation du programme?
	Satisfaction	La satisfaction des participants par rapport au programme.	Est-ce que les élèves ont apprécié les activités du programme? Est-ce que les personnes qui implantent le programme sont satisfaites?

Portée ( <i>reach</i> )	Le nombre de participants qui ont été exposés à l'intervention.	Est-ce que le programme a été diffusé auprès d'au moins X % d'élèves?
Recrutement ( <i>recruitment</i> )	Les procédures utilisées pour approcher et attirer des participants ainsi que pour maintenir leur niveau d'implication.	Quelles sont les procédures utilisées pour recruter les enseignants dans les ateliers de formation?
Contexte ( <i>context</i> )	Les aspects de l'environnement qui influencent l'implantation de l'intervention ainsi que la contamination, soit la proportion dans laquelle les participants sont exposés à des interventions à l'extérieur du programme à l'étude.	Quels sont les barrières et les éléments qui facilitent l'implantation du programme?

<sup>1</sup>Adaptation du cadre conceptuel de Saunders, Evans et Joshi (2005).

Selon certains auteurs, les deux principales mesures d'implantation sont la fidélité et le degré d'implantation (McGraw et al., 2000; Resnicow et al., 1998). La fidélité se définit également par la proportion d'activités modifiées ou qui sont conduites telles que suggérées ainsi que la proportion du matériel qui a été modifiée (McGraw et al., 2000). La fidélité peut aussi permettre de mesurer le rôle et les compétences de l'enseignant dans l'implantation du programme (Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers et Macaulay, 2006 ; McGraw et al., 2000). Selon Rowling et Jeffreys (2006), mesurer la fidélité de l'implantation est un aspect essentiel. En effet, la fidélité de l'implantation permet de mesurer la qualité d'une intervention (Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers et Macaulay, 2006 ; McGraw et al., 2000; Resnicow et al., 1998). Le degré d'implantation fait plutôt référence à une quantité (McGraw et al., 2000; Resnicow et al., 1998) et se définit aussi par le nombre d'heures ou de minutes allouées à l'enseignement d'un programme (McGraw et al., 2000).

D'autres auteurs suggèrent d'évaluer les opinions et les impressions des éducateurs par rapport à la structure du programme, à la séquence des activités, au contenu et au matériel pédagogique (Strychar, 2007). On suggère également d'évaluer l'utilisation du matériel (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001) et plus spécifiquement le degré d'utilisation des ressources disponibles (Contento, Randell et Basch, 2002). De plus, l'environnement scolaire comme la formation offerte aux enseignants, l'implication des parents incluant leur participation à des activités en lien avec le programme ainsi que le support reçu peuvent aussi être mesurés (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001). Pour les programmes d'éducation à

la nutrition en milieu scolaire, il est également suggéré d'évaluer notamment si l'enseignement de la nutrition est important aux yeux des enseignants et si cela est valorisé dans leur milieu scolaire, si les enseignants se sentent en confiance pour transmettre des connaissances en nutrition ainsi que leurs attitudes par rapport à leur rôle de modèle en ce qui a trait à l'alimentation de leurs élèves (Contento, Randell et Basch, 2002).

Selon Saunders, Evans et Joshi (2005), pour élaborer des questions de recherche, il faut aussi se questionner sur les méthodes de collecte de données qui seront utilisées. Pour ce faire, il est recommandé de tenir compte des ressources nécessaires pour répondre à ces questions puisque certaines contraintes pourraient limiter le choix des concepts à évaluer. De plus, il est important de considérer les caractéristiques du programme puisqu'elles influenceront la façon dont l'évaluation du processus sera conduite (Saunders, Evans et Joshi, 2005).

### **2.1.2 Méthodes en évaluation d'implantation de programmes**

Il existe plusieurs types de méthodes de collecte de données utilisées dans l'évaluation de processus. D'abord, il est possible d'employer des mesures auto-rapportées par les enseignants, tels qu'un journal de bord (McGraw et al., 2000; Resnicow et al., 1998), un questionnaire auto-administré (Baranowski et al., 2000; McGraw et al., 2000; Resnicow et al., 1998; Saunders, Evans et Joshi, 2005), une feuille de route (Baranowski et al., 2000; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; McGraw et al., 2000; Resnicow et al., 1998; Saunders, Evans et Joshi, 2005) et une entrevue comme un groupe de discussion (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; McGraw et al., 2000; Resnicow et al., 1998; Saunders, Evans et Joshi, 2005). Les sources de données peuvent provenir des personnes qui implantent le programme, des participants (Baranowski et al., 2000; Saunders, Evans et Joshi, 2005) et de leur famille ainsi que des membres de l'équipe de recherche (Baranowski et al., 2000). Lorsqu'il s'agit d'enfants d'âge préscolaire, les données sont plus souvent recueillies auprès des enseignants ou des parents (Contento, Randell et Basch, 2002). En fait, les méthodes qui recueillent les perceptions des enseignants seraient parmi les meilleures (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001). Par ailleurs, on peut également faire une observation en classe (Baranowski et al., 2000; McGraw et al., 2000; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; Saunders, Evans et Joshi, 2005 ; Resnicow et al., 1998).

L'observation en classe avec un observateur expérimenté est considérée comme une des meilleures méthodes de collecte de données (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001) et celle qui est la plus objective (McGraw et al., 2000). La validité de cette méthode est également supérieure lorsqu'on a recours à deux observations au lieu d'une (Resnicow et al., 1998). De plus, l'observation est la méthode la plus souvent employée pour mesurer le concept de fidélité (McGraw et al., 2000; Resnicow et al., 1998). L'observation en classe est également utilisée pour mesurer le degré d'implantation (McGraw et al., 2000; Saunders, Evans et Joshi, 2005), mais peu souvent (McGraw et al. 2000). Avec cette méthode, on peut aussi mesurer la réceptivité des élèves (Auld, Romaniello, Heimendinger, Hambidge et Hambidge, 1999; Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug, 2006; Resnicow et al., 1998), leur capacité à suivre les instructions (Schneider et al., 2009) et l'habileté des enseignants pour susciter la participation des élèves par rapport au programme (Levine et al., 2002; Resnicow et al., 1998). L'observation en classe permet également d'évaluer la motivation des enseignants (Davis et al., 2003; Kafatos, Peponaras, Linardakis et Kafatos, 2004) et leur niveau de confiance à enseigner le programme (Davis et al., 2003). Plus spécifiquement, l'observation en classe peut aussi mesurer les méthodes d'enseignement des enseignants (Kafatos, Peponaras, Linardakis et Kafatos, 2004 ; Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug, 2006). Par exemple, certains auteurs évaluent avec cette méthode les aptitudes des enseignants à communiquer les messages du programme (Auld, Romaniello, Heimendinger, Hambidge et Hambidge, 1999; Kafatos, Peponaras, Linardakis et Kafatos, 2004). De plus, Kafatos, Peponaras, Linardakis et Kafatos (2004) s'intéressent au niveau de préparation des enseignants avant d'animer l'activité du programme ainsi que la capacité des enseignants à faire de la discipline avec leur groupe d'élèves. Il est également possible d'identifier les barrières à l'implantation d'un programme à l'aide de l'observation en classe (Davis et al., 2003; Reynolds et al., 2000; Schneider et al., 2009). Par contre, il est important de considérer que cette méthode est plus dispendieuse que les mesures auto-rapportées (McGraw et al., 2000). De plus, la validité de cette méthodologie est limitée lorsque le moment prévu pour l'observation est connu des enseignants (Resnicow et al., 1998). En effet, ces derniers peuvent mieux performer dans ces conditions (Resnicow et al., 1998) en modifiant leurs méthodes d'enseignement pour être conforme aux attentes de l'observateur (McGraw et al., 2000). Donc, l'observation spontanée où l'horaire n'est pas connu des enseignants permettrait l'obtention de données plus valides,

mais elle s'avère plus ou moins réalisable dans les établissements scolaires (Resnicow et al., 1998). En effet, il n'est pas toujours possible d'utiliser cette méthode puisqu'elle peut s'avérer intrusive (McGraw et al., 2000).

D'autre part, les journaux de bord et les feuilles de route complétés par le personnel scolaire peuvent être relativement économiques comparativement au fait d'avoir recours à des intervieweurs ou des observateurs expérimentés (McGraw et al., 2000). Ces méthodes sont principalement retenues pour mesurer le degré d'implantation d'un programme (McGraw et al., 2000; Resnicow et al., 1998). Les journaux de bord et les feuilles de route peuvent être également utiles pour mesurer la fidélité (McGraw et al., 2000), tout comme les questionnaires auto-administrés (Resnicow et al., 1998). De leur côté, Saunders, Evans et Joshi (2005) suggèrent de faire compléter une feuille de route à chaque semaine par l'enseignant qui implante le programme pour mesurer le degré d'implantation et la fidélité. Plus spécifiquement, certains chercheurs utilisent cet instrument pour mesurer si les leçons ont été enseignées, partiellement enseignées ou non enseignées (Steckler et al., 2003; Davis et al., 2003; Reynolds et al., 2000). Idéalement, selon McGraw et al. (2000), les enseignants devraient compléter ces outils immédiatement après chaque session du programme pour éviter d'oublier des informations (McGraw et al., 2000). En effet, la fiabilité et la validité des méthodes auto-rapportées peuvent être compromises parce qu'il peut être difficile pour un enseignant de se souvenir précisément de ce qu'il a enseigné. En outre, l'enseignant pourrait être tenté de plaire à l'évaluateur en répondant avoir enseigné plus que ce qu'il a réellement fait (McGraw et al., 2000). En fait, selon Resnicow et al. (1998), le questionnaire auto-administré ne serait pas une méthode valide pour mesurer le degré d'implantation puisque les enseignants rapportent souvent un haut degré d'implantation. Afin d'en améliorer la validité, ces auteurs suggèrent de relancer les enseignants par téléphone, par la poste ou en personne pour le compléter, fournir des incitatifs pour accroître le taux de réponse et aviser les enseignants qu'il n'y a pas de conséquences à rapporter un faible niveau d'implantation.

On peut également avoir recours à des listes à faire compléter par les enseignants après chaque leçon avec le nombre de participants et ce, afin de mesurer la portée (*reach*) (Saunders, Evans et Joshi, 2005). Par exemple, Reynolds et al. (2000) utilisent une feuille de route pour connaître le nombre d'élèves qui participent aux activités. De leur côté,

Sahota et al. (2001) utilisent un questionnaire auto-administré pour connaître la pertinence des ressources du programme. Certains chercheurs ont eu recours à des échelles de likert de 4 à 5 points complétées par la personne en charge d'implanter le programme pour mesurer l'importance accordée à l'enseignement de la santé, la perception du support reçu (Johnson et al., 2003; Miller et al., 2001), la facilité à enseigner le programme, la motivation des élèves à participer et le niveau d'intérêt des élèves (Reynolds et al., 2000). Pour mesurer les barrières à l'éducation à la santé avec des questions fermées, Johnson et al. (2003) ont utilisé des choix de réponses (temps, équipements et matériel, intérêt des élèves, intérêt des parents, intérêt des enseignants, formation des enseignants, support de l'administration/direction, faible priorité, support financier, exigences pédagogiques, nombre élevé d'élèves) associés à un niveau d'accord sur une échelle de Likert de 4 points. Ces auteurs ne donnent pas plus de détails concernant l'échelle de réponses utilisée. Thibault et Marquis (2006) ont plutôt eu recours aux choix de réponses suivants à encercler : le manque de temps en classe, le surplus de planification que cela exigerait, le manque de connaissances sur la nutrition, le peu d'intérêt de la part des élèves pour la nutrition, les exigences de la nouvelle réforme scolaire, les priorités de la direction de mon école qui n'incluent pas la nutrition, le fait qu'il faudrait d'abord travailler sur les choix alimentaires à l'école et le fait que le matériel a été développé par l'industrie laitière et non par l'État. De leur côté, Bere, Veierod, Bjelland et Klepp (2006) utilisent des échelles de réponses de 4 à 5 points pour mesurer le niveau d'intérêt des élèves (ex. : appréciation de l'enseignement : 2 = très bien, 1 = bien, -1 = moins bien, -2 = mauvais, 0 = non applicable) et l'utilisation des communiqués par les familles (ex. : lecture des communiqués : 2 = tous, 1 = quelques uns, -1 = aucun, 0 = non applicable). Pour mesurer la réceptivité du programme (*dose received*), Saunders, Evans et Joshi (2005) suggèrent d'employer des échelles de satisfaction. Par contre, ces auteurs ne fournissent pas de précisions en ce qui a trait à la nature de ces échelles. D'autre part, à l'aide de questions fermées, il est aussi possible d'évaluer, entre autres, l'intention de réutiliser le programme, le niveau d'appréciation du programme ainsi que la qualité du matériel offert (Muckelbauer, Liduda, Clausen et Kersting, 2009).

Il est également possible d'utiliser des questions ouvertes dans un questionnaire, une feuille de route ou un formulaire pour connaître la façon dont les enseignants intègrent

le programme dans leur curriculum scolaire régulier (Davis et al., 2002), leurs opinions générales sur le programme (Kain, Uauy, Vio, Cerda et Leyton, 2004 ; Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug, 2006), les éléments qu'ils apprécient le plus ou le moins (Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug, 2006; Reynolds et al., 2000), les éléments qui ont bien fonctionné ou ceux à modifier (Reynolds et al., 2000), les problèmes vécus (Kain, Uauy, Vio, Cerda et Leyton, 2004; Reynolds et al., 2000) ainsi que leurs perceptions du support reçu par les diététistes (Kain, Uauy, Vio, Cerda et Leyton, 2004). Toutefois, les questions ouvertes dans un questionnaire auto-administré seraient associées à un faible taux de réponses (Reniscover et al., 1998). Certains chercheurs demandent également quelques caractéristiques aux enseignants, telles que leur nombre d'années d'expérience en éducation (Johnson et al., 2003; Levine et al., 2002; Thibault et Marquis, 2006), leur sexe (Johnson et al., 2003; Story et al., 2000; Thibault et Marquis, 2006) ainsi que leur âge (Johnson et al., 2003; Story et al., 2000).

Selon Reniscover et al. (1998), les entrevues seraient plus valides que les questionnaires auto-administrés puisqu'en présence d'un interviewer, il semble que les enseignants prennent plus de temps et de soin pour répondre aux questions et ce, principalement si elles sont ouvertes. De plus, les entrevues sont des méthodes spécifiques aux évaluations de processus (Oakley, Strange, Bonell, Allen et Stepheson, 2006). Elles peuvent être utilisées pour mesurer le degré d'implantation et la fidélité (Reniscover et al., 1998). Par exemple, lors des entrevues, on peut utiliser des questions fermées pour mesurer le nombre d'activités complétées à l'aide d'une échelle de 5 points allant *de toutes les activités* à *aucune* (Reniscover et al., 1998). Par contre, en interviewant les acteurs impliqués dans le programme avec des questions ouvertes, cela permet d'obtenir plus de richesse par rapport à leurs expériences vécues et à leurs réactions (Levine et al., 2002). Par exemple, on peut utiliser les entrevues pour connaître l'opinion générale des enseignants sur le programme et ses composantes (Davis et al., 2003; Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug, 2006; Ricciuto, Haresign et Steele, 2003; Schneider et al., 2009; Steckler et al., 2003). En effet, les entrevues permettent de recenser les perceptions et l'expérience des participants du programme ainsi que des autres personnes associées au programme (Patton, 2002). Par exemple, on peut également faire appel aux entrevues pour connaître les suggestions des enseignants afin d'améliorer le programme (Ricciuto, Haresign et Steele,



2003; Schneider et al., 2009), les meilleurs moyens pour les rejoindre et leurs besoins futurs en terme de support et de matériel complémentaire (Ricciuto, Haresign et Steele, 2003). De plus, les entrevues peuvent être employées pour mesurer le niveau d'intérêt et de confiance des enseignants à enseigner la nutrition, leurs opinions par rapport à l'enseignement de la nutrition (Auld, Romaniello, Heimendinger, Hambidge et Hambidge, 1999), leurs perceptions sur les effets du programme (Auld, Romaniello, Heimendinger, Hambidge et Hambidge, 1999; Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug, 2006) et sur la réceptivité des élèves (Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug, 2006; Ricciuto, Haresign et Steele, 2003), les éléments du programme qu'ils apprécient le plus et le moins, leur utilisation du programme et leurs impressions par rapport à l'utilité de ses composantes ainsi que les autres programmes utilisés par ces derniers pour enseigner la nutrition (Ricciuto, Haresign et Steele, 2003).

Certains chercheurs ont recours à des entrevues téléphoniques au lieu des entrevues en personne (Davis et al., 2002; Reynolds et al., 2000; Ricciuto, Haresign et Steele, 2003). D'autres proposent d'avoir recours à des groupes de discussion avec des questions ouvertes pour mesurer le degré de réceptivité (*dose received*) des enseignants (Saunders, Evans et Joshi, 2005) ainsi que les barrières et les éléments qui facilitent l'implantation du programme (Day, Strange, McKay et Naylor, 2008 ; Davis et al., 2002; Saunders, Evans et Joshi, 2005). En effet, l'identification des barrières et des éléments facilitants se fait souvent avec des groupes de discussion (Schneider et al., 2009). De plus, les groupes de discussion sont très utiles puisque l'interaction des participants permet d'augmenter la qualité des données (Patton, 2002). Ces méthodes sont donc recommandées pour évaluer un programme et pour obtenir des informations pendant ou après qu'il soit distribué (Krueger et Casey, 2000; Morgan, 1997). Les groupes de discussion présentent également plusieurs avantages en comparaison avec les entrevues individuelles. En effet, l'effet de synergie créé par le groupe permet aux participants de réagir aux réponses des autres, un plus large échantillonnage est possible puisque la procédure est moins coûteuse et les résultats sont produits plus rapidement (Krueger et Casey, 2000; Stewart, Shamdasani et Rook, 2007).

### **2.1.3 Méthodes mixtes : quantitatives et qualitatives**

Dans l'évaluation de processus, les données quantitatives peuvent être collectées notamment par des feuilles de route, des journaux de bord, des formulaires et des

questionnaires auto-administrés (Steckler et Linnan, 2002). Les mesures quantitatives de l'implantation d'un programme incluent le niveau d'utilisation, la fréquence des opérations, la durée, le nombre de leçons ou de sessions et la fréquence de participation des élèves (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006). Ces méthodes ont l'avantage de fournir des données rapides à analyser, des rapports concis et des interprétations relativement simples. Par contre, avec les méthodes quantitatives, nous sommes souvent incapables de comprendre pourquoi et comment une intervention spécifique n'a pas été implantée telle que planifiée (Schneider et al., 2009).

Les méthodes qualitatives peuvent être collectées via des observations, des entrevues, l'analyse du contenu de documents (Patton, 2002; Steckler et Linnan, 2002) et des groupes de discussion (Steckler et Linnan, 2002). Ces méthodes peuvent être dispendieuses puisqu'elles nécessitent plus de ressources humaines et de temps pour le codage et l'analyse. De plus, ce type de méthode nécessite le recours à un intervieweur qui a suivi une formation pour être en mesure d'animer correctement la discussion. Cet intervieweur doit également prendre des notes de façon rigoureuse, enregistrer les entrevues, retranscrire les propos et procéder au codage. Il doit aussi être bien formé pour utiliser les mêmes critères et définitions pour catégoriser les réponses. Par contre, la richesse des données obtenues avec de telles approches justifie largement les efforts et les ressources déployées. En effet, les entrevues ont l'avantage de fournir des réponses détaillées recueillies dans les propres mots des répondants (McGraw et al., 2000), ce qui s'avère très important puisque l'expérience peut être vécue différemment par les différents participants (Patton, 2002). Ces méthodes sont donc très appropriées dans une évaluation de processus pour obtenir plus de profondeur dans les données (Mukoma et Flisher, 2004) et pour avoir une description détaillée de l'expérience vécue des participants avec le programme (Patton, 2002). Elles permettent également de fournir des données non anticipées et de suggérer des solutions et des explications en s'intéressant aux perceptions de plusieurs personnes qui utilisent le programme comme les enseignants (Schneider et al., 2009). Par ailleurs, lorsqu'on veut évaluer comment le programme est perçu et déterminer ses forces et ses faiblesses, les données à recueillir doivent être principalement qualitatives (Dubois et Marceau, 2005).

Bien qu'il soit recommandé d'inclure davantage de méthodes qualitatives dans les études évaluatives (McGraw et al., 2000; Summerbell et al., 2005), une évaluation de processus qui implique des méthodes quantitatives et qualitatives permet d'obtenir un portrait plus complet de l'implantation d'un programme (Levine et al., 2002). En effet, il semble qu'il soit important de considérer ces deux types de méthodes dans l'évaluation d'un programme (Contento, Randell et Basch, 2002 ; Oakley, Strange, Bonell, Allen et Stephenson, 2006; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001; Steckler et Linnan, 2002; Taylor-Powell, 2006). Certains auteurs font référence au terme « méthodes mixtes » pour nommer cette combinaison de méthodes de collecte de données quantitatives et qualitatives (Pluye et al., 2009; Schneider et al., 2009; Taylor-Powell, 2006). L'utilisation de méthodes mixtes permettrait de fournir une interprétation complète des données (Davis et al., 2002) ainsi que d'approfondir la compréhension et la corroboration des résultats d'évaluation des programmes (Pluye et al., 2009). De son côté, Patton (2002) utilise le terme triangulation pour faire référence aux méthodes mixtes. La triangulation serait idéale puisque les études qui utilisent une seule méthode sont plus vulnérables aux biais associés à cette dernière comparativement aux études avec plusieurs méthodes qui sont plus valides (Patton, 2002). Davis et al. (2002) recommandent plus spécifiquement de multiplier les méthodes de collecte de données, comme les questionnaires, les groupes de discussion et les observations directes. Par exemple, les groupes de discussion peuvent venir compléter des données quantitatives (Taylor-Powell, 2006). En fait, en triangulant ces méthodes de collecte de données pour évaluer un programme scolaire, il est possible d'obtenir un portrait très réel de ce qui se passe réellement dans les écoles (Schneider et al., 2009).

#### **2.1.4 Évaluations du processus d'implantation de programmes scolaires au niveau préscolaire**

Les interventions en milieu scolaire, visant l'éducation à la nutrition chez les jeunes d'âge préscolaire et dont le processus d'implantation a été évalué, ont été recensées. Pour ce faire, deux bases de données, soit PUBMED et CINAHL, ont été utilisées pour sélectionner des articles de périodiques de 1995 à 2009. Les mots clés suivants ont été utilisés pour identifier les articles : «*process evaluation*», «*implementation*», «*school-based program*», «*preschool*», «*kindergarten*» et «*nutrition education*». Le moteur de recherche [www.google.ca](http://www.google.ca) a aussi été utilisé pour aller chercher un rapport d'évaluation (Miller et al.,

2001). Les interventions sélectionnées devaient comprendre un programme scolaire d'éducation à la nutrition avec des activités en classe. En fonction de ces critères, très peu d'études ont été recensées. Ainsi, les interventions visant à la fois le préscolaire et les autres cycles du primaire ont dû être considérées puisqu'il y avait peu d'interventions ciblant uniquement le groupe d'âge souhaité. La présente section vise donc à décrire ces études, plus spécifiquement à présenter brièvement les interventions évaluées, les méthodes de collectes de données ainsi que les résultats.

La première intervention se nomme « *Tooty Fruity Vegie (TFV) project* ». Cette intervention multi-stratégique s'est déroulée en Australie de 1999 à 2000 (Miller et al., 2001). À la fin de l'année 1998, dix écoles primaires ont été recrutées volontairement (1174 élèves) pour expérimenter l'intervention et six autres écoles représentaient les groupes contrôles appariés selon des caractéristiques démographiques et géographiques. Une somme de AU\$270 à AU\$750 par année a été allouée aux écoles participantes. L'intervention visait à augmenter la consommation de fruits et de légumes chez les élèves de la maternelle jusqu'à la 6<sup>e</sup> année. Les écoles étaient encouragées à mettre sur pied un comité de travail pour implanter l'intervention formé du directeur d'école, d'un enseignant, d'un élève, d'un parent, d'un responsable de la cafétéria, d'une nutritionniste œuvrant dans le milieu communautaire et d'un représentant des communautés aborigènes. Ce comité, assisté d'un responsable du programme, était en charge de choisir les stratégies à implanter pour promouvoir la consommation de fruits et de légumes. Pour aider à l'implantation de ces stratégies, les écoles participantes recevaient de l'aide pour recruter des bénévoles.

Parmi les différentes stratégies proposées, des activités en classe étaient offertes via un manuel pédagogique pour chaque groupe d'âge. Ces activités comprenaient, entre autres, des cours de cuisine dans les classes. Des bénévoles, qui étaient principalement des parents, ont reçu une formation pour aider les enseignants à animer ces cours avec un manuel d'instructions et un livre de recettes. Un site Internet était également disponible pour les enseignants et les élèves avec des renseignements et des activités en lien avec les fruits et les légumes ainsi qu'un CD-ROM. Aussi, des concours en classe pour chacun des groupes d'âge étaient également offerts, comme des murales de fruits et de légumes. Une autre stratégie consistait à cibler directement les parents en leur offrant des cours de cuisine et des communiqués qui visaient à promouvoir la consommation de fruits et de légumes.

Lorsque cela était possible, des dégustations pour les parents étaient également organisées. Les parents ont aussi reçu du matériel complémentaire, comme des aimants, des calendriers et des recettes. Un concours était finalement organisé avec les parents en leur demandant d'envoyer et de partager leurs trucs pratiques pour faire manger des fruits et des légumes à leurs enfants.

Les auteurs du rapport ont présenté de façon très détaillée les aspects méthodologiques et les instruments de collecte de données. Pour colliger des données auprès des enseignants, un questionnaire de 10 questions, principalement fermées, a été complété par 50 enseignants, ce qui représente un taux de réponses de 81 %. Par exemple, les enseignants devaient indiquer leur niveau d'accord (1 = tout-à-fait d'accord, 2 = accord, 3 = désaccord, 4 = tout-à-fait en désaccord) vis-à-vis plusieurs énoncés concernant leurs attitudes envers l'enseignement de la nutrition. Plus spécifiquement, cet outil visait à évaluer, entre autres, les perceptions des enseignants par rapport à leur intérêt personnel à adopter de saines habitudes alimentaires, à la promotion de la santé dans l'environnement scolaire, à leur responsabilité à encourager les élèves à consommer davantage de fruits et de légumes versus celles des parents, à l'importance des fruits et des légumes pour la santé des enfants, à leur motivation et à leurs capacités à enseigner sur les fruits et les légumes, à l'intérêt des parents par rapport à la promotion des fruits et des légumes à l'école auprès de leurs enfants, à la participation des parents aux activités en classe comme les cours de cuisine et au support reçu par les autres enseignants, leur directeur ainsi que par les professionnels de la santé. Ce questionnaire évaluait également l'utilisation des ressources offertes et des activités en classe. Les enseignants devaient préciser si les ressources et les activités utilisées permettaient d'accroître l'intérêt des élèves et de développer leurs connaissances par rapport aux fruits et aux légumes, de développer leurs capacités à préparer des fruits et des légumes et d'atteindre les objectifs visés par leur programme scolaire régulier. Le questionnaire comprenait également une section pour connaître depuis combien de temps les enseignants travaillaient dans leur école et leur niveau d'enseignement.

Du côté des résultats, la majorité des commentaires reçus de tous les groupes ciblés par l'évaluation étaient positifs, particulièrement pour les activités de dégustations et de cuisine. De plus, un fort désir de poursuivre l'intervention a aussi été soulevé. Du côté des

enseignants, certains ont précisé qu'il serait nécessaire que les parents s'impliquent davantage et se montrent plus intéressés à l'intervention. De plus, quelques uns ont rapporté que la promotion du matériel éducatif devrait se faire directement auprès d'eux plutôt qu'auprès de leur directeur. Certains ont également relaté qu'ils ressentaient de la pression à inclure beaucoup de choses dans leur programme régulier et qu'ils avaient de la difficulté à trouver du temps pour implanter l'intervention. Certains ont aussi souligné que les messages devraient être renforcés à la maison et que l'alimentation des enfants serait plutôt la responsabilité des parents. Par ailleurs, la plupart des stratégies ont été relativement bien implantées, notamment les cours de cuisine dans les classes. Enfin, les cours de cuisine et les dégustations étaient parmi les stratégies les plus prometteuses. Le succès de ces stratégies serait dû au plaisir qu'elles génèrent, à leur aspect pratique et à l'implication qu'elles suscitent auprès des parents. Par ailleurs, les résultats de l'évaluation ont démontré que plus d'efforts devraient être investis pour motiver et supporter le comité en charge de l'implantation. En ce qui a trait aux ressources offertes aux parents, elles ont été relativement bien utilisées, principalement celles impliquant des recettes, telles que les communiqués et les pamphlets. Pour les activités en classe, le manuel d'activités et le livre de recettes étaient parmi les ressources les plus utilisées.

Une intervention australienne inspirée de celle présentée précédemment et portant le même nom a été implantée en 2006-2007 auprès de 18 groupes d'élèves du préscolaire en milieu urbain défavorisé (Adams, Zask et Dietrich, 2009). Cette intervention avait pour but de prévenir l'obésité chez ces élèves par une saine alimentation et la pratique d'activité physique. Elle visait l'accroissement des connaissances et du niveau de conscience des élèves, des enseignants et des parents. Elle offrait également un support social aux parents à travers du renforcement positif et de la rétroaction. Les activités à animer étaient axées sur le jeu, le plaisir et l'expérimentation. Du côté des stratégies portant sur la nutrition, des professionnels de la santé (diététistes, des professionnels en promotion de la santé ou des infirmières) ont donné des ateliers sur la nutrition aux parents. Un DVD de renseignements nutritionnels était également disponible pour les parents. Une fois par session, les professionnels de la santé venaient également animer des activités et ce, auprès des élèves. Des activités de dégustations et des sculptures de fruits et de légumes étaient également organisées avec les élèves. Les enseignants avaient un manuel avec des idées d'activités à

intégrer dans leurs cours d'art dramatique et de musique ainsi que dans des jeux de rôles et des histoires. En ce qui a trait à l'évaluation, six groupes ayant reçu l'intervention étaient ciblés et ces groupes étaient appariés aléatoirement à un groupe contrôle. Cependant, la taille de l'échantillon n'est pas suffisamment expliquée et très peu de détails sont donnés sur les aspects méthodologiques. De plus, aucune donnée reliée à l'implantation n'a été présentée. Les auteurs précisent tout de même qu'un comité d'acteurs clés a participé à la sélection des méthodes de collecte de données et qu'ils ont évalué l'implantation de chacune des stratégies, plus spécifiquement le nombre d'élèves, de parents et d'enseignants rejoints pour chacune d'entre elles, la fréquence d'implantation de ces stratégies et l'intention de poursuivre l'intervention dans le futur. Ils expliquent également qu'ils ont mesuré l'utilité des stratégies avec une échelle de réponses de 1 à 5 points sans fournir plus de détails sur les choix de réponses utilisés.

L'autre intervention se nomme *Team Nutrition* (Levine et al., 2002). Il s'agit d'une intervention américaine qui visait à changer les comportements alimentaires chez des élèves de la maternelle à la 4<sup>e</sup> année en augmentant leurs connaissances et leur motivation à faire des choix santé par rapport à leur alimentation. Cette intervention ciblait non seulement l'école, mais aussi la famille, les médias et la communauté. De plus, le service alimentaire était impliqué dans cette intervention en organisant notamment des dégustations thématiques dans la cafétéria. Des leçons à enseigner dans les classes étaient également offertes pour exercer les élèves à faire des choix d'aliments nutritifs. Ces leçons étaient réparties en trois modules distincts selon l'âge des élèves. Les écoles pilotes devaient implanter, au cours de deux semestres académiques, huit à neuf leçons par module. Des activités ciblant les parents étaient également disponibles, telles que des activités à faire à la maison et des événements spéciaux dans les écoles. Les parents étaient informés de l'intervention via des communiqués et les médias locaux. Les écoles pilotes devaient réaliser au moins cinq de ces activités. Par ailleurs, les enseignants recevaient deux sessions de formation d'une durée de quatre heures chacune dont une au début de l'intervention et l'autre, trois à quatre semaines après le début de l'intervention. Ces formations visaient à offrir aux enseignants un aperçu de l'intervention et du projet pilote ainsi qu'à enseigner des notions de base sur la nutrition et des stratégies pour changer les habitudes alimentaires de leurs élèves.

L'évaluation avait pour objectif d'identifier les obstacles potentiels à l'implantation de l'intervention et les stratégies possibles pour y remédier. L'intervention a été évaluée auprès de 19 écoles primaires de tailles différentes (environ 300 classes) dans sept régions ayant des caractéristiques socio-économiques et culturelles distinctes. Dans chacune des régions, un coordonnateur était en charge de l'implantation. L'intervention a été implantée en 1996 en deux phases d'une durée de huit à dix semaines chacune. Au début de l'intervention, les chercheurs ont dressé un profil des écoles participantes et se sont intéressés notamment à leurs efforts préalablement investis en matière d'éducation à la nutrition. Les caractéristiques des enseignants ont également été considérées, soit l'expérience en enseignement et les formations antérieures sur la nutrition.

Parmi les méthodes employées, un questionnaire avec des questions ouvertes et fermées a été utilisé pour évaluer la perception des enseignants par rapport aux objectifs de la formation et à son déroulement ainsi que pour connaître leurs besoins futurs. Des questionnaires avec des questions fermées ont aussi été complétés par les enseignants au début et à la fin de l'intervention pour connaître leurs attitudes envers l'enseignement de la nutrition en général et par rapport à l'utilisation du matériel. Pour ce questionnaire, le taux de réponse était de plus de 83 %. Sous la supervision des coordonnateurs, les enseignants ont également complété un journal de bord pour documenter le degré d'implantation des activités en classe et la durée des activités, le nombre de participants, le temps et les ressources nécessaires pour implanter chaque activité. Des observations dans les classes ont également été réalisées pour mesurer la fidélité des leçons enseignées à l'aide d'un formulaire complété par un observateur. Plus spécifiquement, ces observations permettaient d'évaluer si les enseignants utilisaient le matériel approprié et s'ils encourageaient l'interaction des élèves.

Les résultats ont démontré que les enseignants avaient enseigné plus de sept leçons par module et que la durée moyenne des leçons était de deux heures. Les élèves ont été exposés à une moyenne de 14,4 heures de leçons dans la première phase de l'implantation et à 16 heures dans la deuxième. L'utilisation du matériel par les enseignants (ex. feuilles d'informations, magazines, vidéos, etc.) correspondait au deux tiers de ce qui était recommandé. Les enseignants ont rapporté que le manque de temps et les frais de photocopies ont limité leur utilisation du matériel. Les activités les plus réalisées étaient



celles impliquant notamment des dégustations d'aliments et des démonstrations culinaires. Par ailleurs, les enseignants ont tous rapporté que les parents avaient entendu parler de l'intervention. De plus, les parents ont complété à 77 % les activités à faire à la maison dans la première phase d'implantation et à 83 % dans la deuxième phase. Pour ce qui est des activités et des événements à l'école, la participation des parents était plus faible. Dans la première phase, ce taux de participation variait de 18 à 31 %, tandis que dans la deuxième phase, il était de l'ordre de 22 à 48 %. Les coordonnateurs du programme ont identifié des facteurs pouvant affecter l'implication des parents tels que des barrières de langage et la publicité faite pour promouvoir ces activités auprès des parents. Les coordonnateurs ont aussi rapporté qu'ils n'étaient pas familiers avec les médias et qu'il aurait été utile d'avoir une formation pour les activités du programme qui leurs sont destinées ou un support quelconque.

Tous les coordonnateurs et plusieurs enseignants ont rapporté qu'ils suggéraient de répartir l'implantation de l'intervention sur toute l'année au lieu d'un seul semestre académique pour leur permettre d'avoir plus de temps à leur disposition. De plus, seulement la moitié des enseignants ont rapporté que le temps pour préparer et réaliser les activités en classe était raisonnable à la première phase d'implantation. Les coordonnateurs et plusieurs enseignants ont aussi soulevé qu'ils avaient l'intention de refaire les activités dans le futur, mais ils ont rapporté le besoin de prévoir suffisamment de temps pour les planifier et les implanter. Cependant, il semble que les enseignants utilisent séparément le programme au lieu de l'intégrer dans leur planification de classe. Une des solutions qui a été proposée pour le manque de temps serait de travailler en équipe pour partager les responsabilités. Concernant l'intérêt et l'importance accordée à l'enseignement de la nutrition, 99 % des enseignants ont rapporté au début de l'intervention qu'ils étaient intéressés à inclure des activités portant sur la nutrition dans leur planification de classe et 98 % ont rapporté qu'une saine alimentation pouvait affecter positivement les performances académiques de leurs élèves. Après l'intervention, les enseignants ont rapporté que malgré les efforts significatifs pour implanter le programme, ils étaient d'accord avec le fait que cela avait été une expérience positive. Environ 80% des enseignants ont rapporté qu'ils étaient satisfaits du matériel reçu et qu'il était adapté à l'âge des élèves et à leur réalité culturelle. Les enseignants ont également rapporté des effets perçus de l'intervention sur les

comportements alimentaires de leurs élèves, comme une augmentation de la consommation de fruits et de légumes ainsi qu'un intérêt pour la lecture des étiquettes, les ingrédients présents dans les aliments et les différents groupes alimentaires.

D'un autre côté, les coordonnateurs ont noté que les entreprises et les agences impliquées dans l'intervention ont démontré de l'intérêt à participer lorsqu'ils avaient des responsabilités bien précises. Parmi les recommandations, les auteurs ont suggéré de planifier à l'avance quand l'implication de la communauté sera nécessaire pour remédier à ces contraintes. Aussi, les auteurs ont rapporté que le fait d'avoir eu recours à des coordonnateurs aurait pu contribuer à la satisfaction des enseignants. Dans les classes où c'est le coordonnateur qui a organisé les activités de dégustation et de préparation des aliments, les enseignants ont rapporté avoir été satisfaits du programme. Toutefois, les réactions des enseignants étaient différentes dans les classes où ce sont eux qui ont dû faire l'épicerie pour planifier l'activité. En effet, ces derniers se sont plaints des efforts qu'ils ont dû déployer ainsi que des pertes d'aliments suite à l'activité. Enfin, l'évaluation a aussi démontré l'importance d'avoir des ressources financières suffisantes pour assurer le succès de l'implantation d'une intervention.

Une autre intervention, nommée «*Be Smart*», s'est déroulée à Oxford, en Grande-Bretagne (Warren, Henry, Lightowler, Bradshaw et Perwaiz, 2003). Elle avait pour objectif de prévenir l'obésité chez les élèves de 5 à 7 ans et visait aussi à rejoindre leurs familles. Au départ, 218 élèves provenant de trois écoles primaires ont été recrutés en janvier 2000 et l'échantillon final était de 181. L'âge moyen des élèves était de 6,1 ans et 89% étaient caucasiens. Ils ont été assignés aléatoirement à un groupe contrôle ou à un des trois groupes expérimentaux. Le premier groupe recevait l'intervention sur la nutrition («*Eat Smart*»), le deuxième recevait celle portant sur l'activité physique («*Play Smart*») et le troisième, celle sur la nutrition et l'activité physique («*Eat Smart Play Smart*»). Ces interventions de 20 semaines se sont échelonnées sur quatre semestres académiques, soit environ 14 mois. Chaque enseignant a pratiqué une intervention différente pour chaque groupe d'élèves. De plus, les groupes d'élèves ont toujours eu le même enseignant pour assurer une continuité dans l'intervention. Toutes ces interventions comprenaient un curriculum scolaire avec des leçons de 25 minutes. L'intervention sur la nutrition visait à explorer des liens entre la santé et les aliments par le dessin, à promouvoir les fruits et les légumes par des dégustations et

des jeux, à enseigner les aliments bons pour la santé dentaire et à véhiculer de l'information sur les déjeuners et les collations santé par des cartes, des quiz et du bricolage. Elle comprenait également un livre d'activités à faire à la maison en lien avec les leçons enseignées en classe. Dans ce livre, les familles étaient invitées à faire un devoir à chaque semaine qui consistait à bricoler, à colorier ou à faire un quiz. À la fin de ce devoir, des messages éducatifs étaient transmis aux enfants et à leurs parents. Les parents étaient également rejoints via des communiqués.

En ce qui a trait à la méthodologie, les auteurs mentionnent entre autres qu'ils ont eu recours à un journal de bord pour évaluer les leçons. L'évaluation des leçons aurait démontré que les élèves ont apprécié les travaux pratiques, les quiz et les dégustations et que ces activités seront réutilisées dans le futur. De plus, les chercheurs ont fait remplir un questionnaire de satisfaction aux enseignants pour connaître leurs perceptions par rapport aux interventions. Cependant, les auteurs n'ont pas fourni l'échelle utilisée. Par ailleurs, 11 enseignants ont répondu au questionnaire et ils ont tous rapporté qu'il serait utile d'incorporer des éléments du programme dans leur curriculum régulier, plus spécifiquement dans le volet des compétences sociales et de l'éducation à la santé. Les auteurs ont précisé avoir évalué la qualité, la portée (*reach*) et le degré d'implantation du programme, mais ils ne mentionnent pas comment, ni les résultats obtenus. Les auteurs concluent que leur programme a été implanté de façon satisfaisante sans fournir des données pour justifier ce constat. Ils précisent également avoir eu de la difficulté à rejoindre les parents.

### **CHAPITRE 3**

#### **PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

Depuis plusieurs années, on reconnaît le besoin d'évaluer systématiquement les programmes de promotion de la santé (Israel et Michigan, 2002) et plus concrètement, leur processus d'implantation (Israel et Michigan, 2002; Saunders, Evans et Joshi, 2005). L'évaluation du processus d'implantation est maintenant considérée comme une étape primordiale pour s'assurer du succès des programmes de promotion de la santé en milieu scolaire (McGraw et al., 2000) ainsi que pour évaluer leur efficacité (Pérez-Rodriguez et Aranceta, 2001). En effet, l'efficacité des programmes de promotion de la santé en milieu scolaire est affectée par la qualité de leur implantation (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006 ; Contento, Randell et Basch, 2002). De plus, les programmes scolaires qui sont rigoureusement implantés peuvent jouer un rôle important notamment en ce qui a trait à la promotion d'une saine alimentation chez les jeunes (McGraw et al., 2000). Toutefois, l'implantation inadéquate d'un programme par un enseignant en atténue souvent les impacts (Resnicow et al., 1998).

Cependant, il y a peu de recherches évaluatives concernant les interventions visant la promotion de la santé à partir de l'école (Mukoma et Flisher, 2004) et l'évaluation du processus d'implantation n'est pas réalisée fréquemment (Pérez-Rodriguez et Aranceta, 2001). En effet, la plupart des études fournissent peu de données en ce qui a trait à l'implantation de programmes (McGraw et al., 2000; Mukoma et Flisher, 2004) et s'intéressent plutôt à évaluer les résultats (Oakley, Strange, Bonell, Allen et Stepheson, 2006; Saunders, Evans et Joshi, 2005). Or, il semble qu'il soit plus facile d'obtenir de l'information sur le déroulement d'un programme que sur les résultats eux-mêmes (DSP, 1998). En effet, des interventions peuvent ne pas atteindre les résultats souhaités parce que l'implantation était faible (Mukoma et Flisher, 2004; Saunders, Evans et Joshi, 2005). Par contre, sans une évaluation détaillée du processus d'implantation de ces interventions, on ne peut pas comprendre pourquoi on obtient de tels résultats (Mukoma et Flisher, 2004; Resnicow et al., 1998; Pérez-Rodriguez et Aranceta, 2001). Aussi, l'évaluation du processus d'implantation serait une alternative très économique pour évaluer un programme (Baranowski et al., 2000).

Selon une revue de la littérature effectuée par Summerbell et al. (2005), les futures recherches évaluatives devraient collecter des données relatives au processus d'implantation des interventions. Par ailleurs, la documentation de l'évaluation du processus d'implantation d'une intervention représente un besoin croissant au niveau de la recherche puisque les programmes visant la promotion de la santé sont de plus en plus complexes (Story et al., 2000). En outre, plus de recherches dans le domaine de l'évaluation du processus d'implantation et la publication de ces résultats permettront de connaître les meilleures pratiques pour développer des programmes (Pérez-Rodriguez et Aranceta, 2001; Reynolds et al., 2000). En effet, pour favoriser l'avancement des connaissances, nous devons en apprendre davantage à propos des succès et des problèmes rencontrés avec les programmes de santé publique (Steckler et Linnan, 2002). McGraw et al. (2000) identifient même le besoin dans le futur que les chercheurs décrivent davantage leur méthodologie pour mieux comprendre comment les données reliées à l'implantation ont été obtenues. De leur côté, Baranowski et al. (2000) mentionnent que les futures évaluations du processus d'implantation devraient être plus rigoureuses.

Considérant ce contexte, l'objectif général de cette recherche consiste donc à évaluer le processus d'implantation du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* pour en identifier les éléments facilitants et les barrières à l'implantation. De plus, cette recherche vise à connaître le degré d'implantation du programme, sa fidélité ainsi que l'appréciation, l'utilisation et la pertinence de cette intervention en se référant à la perception des enseignants.

Plus spécifiquement, nous avons développé nos questions de recherche en nous basant sur plusieurs concepts proposés par Saunders, Evans et Joshi (2005) :

- Quels sont les éléments qui facilitent l'implantation du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* ? **(contexte/context)**
- Quelles sont les barrières à l'implantation du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* ? **(contexte/context)**
- Dans quelle mesure les activités du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* sont-elles implantées ? **(degré d'implantation/dose delivered)**

- Dans quelle mesure le programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* est-il implanté tel que planifié ? (**fidélité/fidelity**)
- Quelle est l'appréciation des enseignants du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* ? (**satisfaction/dose received**)
- Quelle est l'appréciation des élèves et des parents du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* telle que perçue par les enseignants ? (**satisfaction/dose received**)

Nous avons également intégré d'autres questions de recherche pour compléter les renseignements nécessaires à l'équipe des diététistes des PLC afin de leur permettre d'ajuster le programme :

- Quelle est la perception des enseignants par rapport à la pertinence du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* ?
- Quelles sont les caractéristiques personnelles des enseignants qui ont utilisé le programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* ?

Dans le cadre de cette recherche de type évaluative, nous avons opté pour des questions de recherche au lieu d'hypothèses de recherche. Par contre, les résultats obtenus pourront servir à générer des hypothèses de recherche dans le futur.

## **CHAPITRE 4**

### **MÉTHODOLOGIE**

Pour faire nos choix méthodologiques, nous nous sommes inspirés de la recension des écrits. De plus, nous avons fait appel à un comité aviseur formé d'experts dans le domaine de la nutrition, de l'éducation et de la santé publique. Ce comité regroupait entre autres deux diététistes des PLC qui ont développé le programme, deux diététistes oeuvrant dans des commissions scolaires (CS), soit la CS Marguerite-Bourgeoys et la CS de Montréal, une diététiste provenant de la DSP de la santé publique de Québec, une enseignante au préscolaire et une enseignante au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Outre les diététistes des PLC, plusieurs des membres du comité avaient également participé au développement du programme.

#### **1. Description du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait***

Ce programme a pour objectif de solliciter la contribution et l'engagement de l'élève à travers plusieurs activités et jeux favorisant le développement de saines habitudes alimentaires et de saines habitudes de vie en matière d'hygiène et d'activité physique. Ce programme cible des enfants issus des niveaux préscolaires 4 et 5 ans. En effet, le système d'éducation préscolaire au Québec offre des services aux enfants de 4 ans. Dès cet âge, certains enfants issus de milieux défavorisés ou handicapés fréquentent la maternelle à mi-temps (MELS, 2006). En 2007-2008, 98,0 % des enfants fréquentaient la maternelle à 5 ans, tandis que le taux de préscolarisation à 4 ans atteignait 19,9 % (MELS, 2009). Ce programme comporte plusieurs activités réparties en six thèmes, soit les cinq sens, la collation, la provenance des aliments, l'épicerie, l'hygiène et le corps humain. Dans chaque thème, on retrouve les éléments suivants (voir annexes I<sub>1</sub> à I<sub>10</sub>) :

- Une péripétie des deux personnages du programme, soit Camille et Antoine, à lire aux élèves avant de réaliser les activités.
- Quatre activités pour le préscolaire 5 ans et une activité pour le préscolaire 4 ans. Parmi les activités du préscolaire 5 ans se retrouvent au moins une activité physique et une activité de dégustations ou de préparation culinaire.
- Une grille d'évaluation par activité, élaborée selon le PFÉQ. La grille d'évaluation de la première activité touche les six compétences du préscolaire, mais les enseignants sont

libres d'en évaluer le nombre souhaité. Les grilles d'évaluation des quatre autres activités abordent une ou deux compétences prédominantes.

- Une à deux grilles d'auto-évaluation à compléter avec chacun des élèves.
- Une « Feuille pour ma famille » et une « Fiche recette » à distribuer aux parents en concordance avec le thème. La « Feuille pour ma famille » doit être retournée à l'école une fois complétée pour concevoir un album souvenir.
- Des autocollants à remettre aux élèves pour décorer leur « Feuille pour ma famille ».

Le programme est présenté sous la forme d'un cartable avec des feuilles mobiles, des onglets qui séparent les thèmes et une pochette de plastique dans laquelle sont insérés l'affiche et les aimants. Lors de la lecture des péripéties, il est suggéré d'apposer l'aimant sur l'affiche vis-à-vis l'île de l'archipel visitée par les personnages. Chaque île correspond à l'un des thèmes pour permettre aux élèves de suivre visuellement le parcours des personnages. Le programme comprend également des modèles d'aliments, soit des petites fiches qui illustrent notamment des aliments de chacun des groupes du GAC. À l'endos de ces fiches se retrouvent des renseignements nutritionnels sur l'aliment en question. Le programme comprend aussi les sections « Annexes » et « Références » pour outiller les enseignants.

Le contenu des activités s'inspire du modèle de la pédagogie ouverte et interactive tel que décrit par Paquette (1992). Dans ce type de pédagogie, il est suggéré que l'élève travaille quelquefois seul, quelquefois en équipe et quelquefois en grand groupe. Ainsi, les activités du programme proposent différents modes de travail (travail seul, travail en équipe et travail collectif) représentés par des pictogrammes. De plus, ce modèle suggère, entre autres, qu'une activité ouverte d'apprentissage doit comprendre certaines phases, soit la situation, les pistes, la réalisation et l'exploitation (Paquette, 1992). De la sorte, les activités du programme comprennent les sections suivantes :

- La « Mise en situation » qui permet d'introduire l'activité.
- Les « Pistes de travail » qui servent à guider les élèves avant ou pendant l'activité.
- La « Réalisation » qui permet à l'enseignant de décrire l'activité aux élèves.
- Les « Pistes d'exploitation » qui servent à approfondir des sujets en lien avec l'activité.



Ce modèle propose aussi de faire un retour sur le travail pour alimenter les réflexions des élèves (Paquette, 1992). Donc, les activités comprennent également une section « Retour conjoint sur l'activité » pour dégager les apprentissages qui ont été réalisés. Par ailleurs, chacune des activités présente aussi la section « Clin d'œil sur l'activité » qui se retrouve au début de l'activité et résume celle-ci et la section « Notes à l'enseignant » qui fournit des renseignements additionnels.

Au cours des années 2006 et 2007, plusieurs étapes préalables furent nécessaires à l'élaboration du programme, dont une revue de la littérature portant sur les programmes d'éducation à la nutrition, la consultation approfondie du PFÉQ et des documents explicatifs de l'approche *École en santé*, des observations en classe d'ateliers sur la nutrition ainsi que la tenue d'un groupe de discussion avec des enseignants du préscolaire. Une consultation auprès d'un comité avisé, formé d'experts dans le domaine de la nutrition, de l'éducation et de la santé publique, a également été réalisée. Le programme a été distribué dans plusieurs régions, soit Montréal, Québec (Capitale-Nationale), Chaudière-Appalaches, Lanaudière, Laval et les Laurentides et il a été remis aux enseignants lors d'un atelier d'éducation à la nutrition animé par une diététiste des PLC. Cet atelier, d'une durée d'environ deux heures, a été conçu pour outiller les enseignants et ainsi faciliter l'enseignement de la nutrition et des saines habitudes de vie chez leurs élèves. Plus spécifiquement, l'atelier aborde l'importance de l'éducation à la nutrition en milieu scolaire, l'alimentation des enfants et ses particularités, le GAC ainsi que les mythes et les tendances associés à la nutrition. Une partie de l'atelier est réservée à l'exploration du programme.

## **2. Stratégie de recherche**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait un seul niveau d'analyse en questionnant uniquement les enseignants du préscolaire. En effet, nous avons décidé de ne pas questionner les parents considérant des contraintes de temps. De plus, selon notre comité, il est difficile de rejoindre cette clientèle.

Par ailleurs, nous avons eu recours à des méthodes quantitatives et qualitatives dans le but d'appliquer le principe de triangulation (Patton, 2002) et accroître ainsi la rigueur scientifique de notre étude. Nous avons donc utilisé un questionnaire auto-

administré pour recueillir des données quantitatives et des groupes de discussion pour obtenir des données qualitatives. Les groupes de discussion ont été réalisés suite à l'analyse des données quantitatives du questionnaire afin d'approfondir l'interprétation des résultats. Cette méthode de triangulation permettrait d'assurer une validité instrumentale par une confrontation de données recueillies à partir de différentes techniques de collecte de données (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Par ailleurs, selon Kruger et Casey (2000), les groupes de discussion sont souvent employés après la phase quantitative d'une évaluation.

### **3. Sélection et recrutement des sujets**

Les sujets qui ont été recrutés sont des enseignants au préscolaire 4 et 5 ans qui travaillent dans des établissements scolaires où le programme a été distribué, c'est-à-dire dans les régions de Montréal, Québec, Chaudière-Appalaches, Laval, Lanaudière et des Laurentides. Pour participer à l'étude, les enseignants devaient avoir déjà reçu le programme lors d'un des ateliers de formation animés par une diététiste des PLC. Ces ateliers ont débuté en novembre 2007 et se sont poursuivis au cours de l'étude. Par ailleurs, puisque le programme à l'étude n'est pas bilingue, il a donc été offert uniquement à des écoles primaires francophones. Concernant la population non rejointe par notre étude, il s'agit donc des enseignants au préscolaire 4 et 5 ans qui proviennent d'écoles primaires francophones québécoises et qui n'ont pas encore reçu le programme via l'atelier de formation des PLC.

Durant ces ateliers, le processus d'évaluation était expliqué aux enseignants. Pour être sélectionnés, ces derniers devaient avoir indiqué sur la grille de présences s'ils étaient intéressés éventuellement à participer à l'étude avec leurs coordonnées pour les rejoindre. Seuls ces enseignants et ceux qui n'avaient pas clairement indiqué leur refus sur cette grille ont été sollicités pour participer à cette étude.

Pour la première phase de collecte de données à l'automne 2008, 86 enseignants (N = 86) avaient manifesté leur intérêt à participer à l'étude ou n'avaient pas clairement indiqué leur refus. Le 20 octobre 2008, nous avons donc envoyé par la poste le questionnaire auto-administré dans les établissements scolaires où ces enseignants travaillaient avec une enveloppe pré-affranchie. La date limite pour retourner le questionnaire était le 14

novembre 2008. Au cours du mois de novembre 2008, un suivi téléphonique a été réalisé par une diététiste des PLC pour rappeler aux enseignants de compléter le questionnaire puisque notre taux de réponses était faible. Des questionnaires nous ont donc été retournés à l'Université de Montréal (UDM) jusqu'au mois de janvier 2009. Au total, 37 enseignants ( $n = 37$ ), provenant de 27 écoles différentes réparties dans les six régions où le programme a été implanté, ont répondu au questionnaire, ce qui correspond à un taux de réponses de 43 %.

Afin d'avoir le plus haut taux de réponses possible, nous avons adressé notre questionnaire aux enseignants qui avaient utilisé le programme, mais également à ceux qui ne l'avaient pas utilisé. En effet, nous avons également décidé en cours de route de connaître les raisons expliquant la non-utilisation du programme pour obtenir plus de richesse dans nos résultats. Toutefois, les enseignants qui n'avaient pas utilisé le programme depuis sa distribution avaient uniquement à répondre à la première page du questionnaire sans compléter les autres sections (voir annexe II<sub>1</sub>). Ainsi, 27 des 37 répondants n'avaient pas utilisé le programme (73 %), tandis que dix l'avaient utilisé (27 %).

Pour recruter les enseignants à la deuxième phase de la collecte de données, soit les groupes de discussion, nous avons prévu une section à la fin de notre formulaire de consentement pour leur demander s'ils étaient intéressés ou non à participer éventuellement à des groupes de discussion. Lors du retour des questionnaires, 12 enseignants l'avaient complété, mais avaient refusé de participer aux groupes de discussion. En février-mars 2009, une assistante de recherche, étudiante à la maîtrise au département de nutrition de l'UDM, a communiqué par téléphone avec 74 enseignants, soit tous ceux qui avaient été sollicités lors de la première phase de la collecte de données sauf ceux ayant précisé leur refus de participer aux groupes de discussion. Suite à d'autres ateliers de formation, il y avait également 96 autres enseignants qui avaient manifesté leur intérêt à participer à notre étude ou n'avaient pas clairement indiqué leur refus sur les grilles de présences. L'assistante a donc également communiqué par téléphone avec ces enseignants pour les recruter. Le recrutement par téléphone a été ardu puisque nous devons laisser des messages téléphoniques au secrétariat et il était difficile d'avoir des retours d'appel de la part des enseignants. Ainsi, plusieurs suivis téléphoniques ont dû être faits par l'assistante de

recherche afin d'entrer en communication avec les enseignants. Au total, 170 enseignants ont donc été sollicités pour les groupes de discussion et 182 enseignants, provenant des 85 écoles ayant reçu l'atelier de formation, ont été rejoints par l'une ou l'autre des deux collectes de données.

Pour les groupes de discussion, nous cherchions à recruter uniquement des enseignants qui avaient utilisé le programme. Au départ, nous souhaitions réaliser six groupes de discussion, soit un dans chacune des six régions où le programme a été implanté pour ainsi créer le plus possible des groupes homogènes. En effet, il est recommandé d'avoir une homogénéité intra-groupe (Krueger et Casey, 2000; Morgan, 1997). Pour la formation des groupes de discussion, il aurait été souhaitable également de segmenter notre population cible en fonction de toutes les caractéristiques particulières des enseignants. Toutefois, cela aurait nécessité un trop grand nombre de groupes distincts à animer, ce qui était peu réaliste compte tenu de notre échéancier et notre budget.

En outre, minimum 30 enseignants devaient être recrutés pour avoir un minimum de quatre à six enseignants par groupe. Selon Krueger et Casey (2000), le nombre minimum de participants par groupe est quatre, mais l'idéal serait d'avoir six à huit participants. Toutefois, suite aux appels téléphoniques, très peu d'enseignants se sont montrés intéressés à participer aux groupes de discussion et aucun dans les régions de Montréal et de Lanaudière. Certains auteurs recommandent d'inclure des incitatifs (rétribution financière, un repas ou une collation avec un breuvage) puisque le recrutement pour les groupes de discussion s'avère parfois difficile (Krueger et Casey, 2000; Morgan, 1997). En outre, notre comité nous a suggéré de tenir compte du fait que les enseignants ont un horaire de travail chargé et des contraintes personnelles limitant leurs disponibilités. Ainsi, pour inciter la participation des enseignants, les frais de suppléance pour une demi-journée ont été défrayés et un repas ainsi qu'une collation leur étaient offerts.

Ainsi, lors du recrutement pour les groupes de discussion, seulement 12 enseignants provenant de huit écoles ont accepté d'y participer, soit cinq enseignants dans la région de Québec (Capitale-Nationale), deux dans la région des Chaudières-Appalaches, quatre dans la région des Laurentides et un dans la région de Laval. Cependant, un enseignant a suggéré d'inviter sa stagiaire qui avait beaucoup utilisé le programme dans le cadre de son stage.

Nous avons donc retenu sa participation étant donné le peu de sujets pour les groupes de discussion. L'échantillon total pour les groupes de discussion était donc de 13 enseignants ( $n = 13$ ) et le taux de réponses était de 8 %. Soulignons que trois enseignants qui ont participé aux groupes de discussion ont aussi complété le questionnaire auto-administré. Pour former les groupes, les enseignants des régions de Laval et des Laurentides ont été jumelés de façon à former un groupe de six participants, incluant la stagiaire. Dans ce groupe, les six participants provenaient de trois écoles différentes. D'autre part, il aurait été idéalement souhaitable de jumeler les régions de Québec et Chaudières-Appalaches. Par conséquent, étant donné les disponibilités incompatibles de l'ensemble de ces enseignants, nous avons dû scinder le groupe en deux de façon à former un groupe de trois enseignants provenant de la région de Québec et un groupe de quatre participants provenant de Québec et des Chaudières-Appalaches. Le groupe formé de trois enseignants provenait de trois écoles différentes dont une école privée, tandis que le groupe formé de quatre enseignants provenait de deux écoles différentes. Ainsi, il a donc été possible de former uniquement trois groupes de discussion qui ont tous été animés en avril 2009 par l'agente de recherche, étudiante à la maîtrise. Morgan (1997) recommande effectivement de faire trois à cinq groupes de discussion par projet. Les salles de réunion ont été choisies par l'assistante de recherche en fonction de la disponibilité des enseignants et de l'emplacement géographique de ces salles pour limiter à moins de 30 minutes le temps de déplacement des enseignants. Le groupe d'enseignants provenant de Laval et des Laurentides a été réuni à St-Jérôme, celui provenant seulement de la région de Québec a été réuni à Beauport et celui de Québec et des Chaudières-Appalaches a été réuni à Ste-Foy.

Le tableau II dresse un portrait global de la population d'enseignants rejointe lors du recrutement de 2007 à 2009, celle ayant complété le questionnaire et celle ayant participé aux groupes de discussion. Pour dresser ce portrait, nous avons consulté une liste sur le site Internet de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). Sur les 182 enseignants recrutés, 47 enseignants provenant de 32 écoles différentes ont participé à l'étude, ce qui représente un taux de réponse de 26 %. Pour les deux collectes de données réunies, des enseignants dans chacune des régions où le programme a été implanté ont participé à l'étude et ils provenaient autant de milieux ruraux qu'urbains. Parmi les enseignants qui ont répondu au questionnaire, le plus grand nombre d'entre eux provenait

de Montréal, tandis que du côté des enseignants qui ont participé aux groupes de discussion, la plupart d'entre eux (77 %) provenaient de Québec et des Laurentides. Concernant le profil des écoles participantes, nous retrouvons une école anglophone et deux établissements privés.

**TABEAU II : Portrait de la population d'enseignants rejointe lors du recrutement de 2007 à 2009, ayant complété le questionnaire et ayant participé aux groupes de discussion.**

Régions	CS ou établissements privés	Recrutement 2007 à 2009		Répondants (questionnaire)		Participants (Gr. de discussion)	
		Nbres d'écoles	Nbres d'ens.	Nbres d'écoles	Nbres d'ens.	Nbres d'écoles	Nbres d'ens.
Québec (Capitale-Nationale)	CS de Charlevoix	3	6	0	0	0	0
	CS des Découvreurs	2	10	0	0	0	0
	CS de la Capitale	1	2	0	0	0	0
	CS de Portneuf	2	6	1	2	1	2
	CS des Premières-Seigneuries	3	4	1	1	2	2
	Établissements privés	2	2	2	2	1	1
Chaudières-Appalaches	CS des Appalaches	2	2	0	0	0	0
	CS de la Beauce-Etchemin	9	27	3	3	0	0
	CS de la Côte-du-Sud	1	1	1	1	0	0
	CS des Navigateurs	1	3	0	0	1	2
Lanaudière	CS des Affluents	2	2	0	0	0	0
	CS des Samares	7	14	2	2	0	0
Laurentides	CS de la Rivière-du-Nord	6	12	1	1	2	5 <sup>b</sup>
	CS de la Seigneuries-des-Mille-Îles	13	16	6	7	0	0
Laval	CS de Laval	9	16	4	6	1	1
Montréal	CS de Montréal	10	28	3	5	0	0
	CS Marguerite-Bourgeoys	9	29	3	6	0	0
	CS de la Pointe-de-l'Île	1	1	0	0	0	0
	English Montreal School Board (anglophone)	1	1	0	0	0	0
TOTAUX		85	182	27	36 <sup>a</sup>	8	13 <sup>c</sup>

**Légende :**

<sup>a</sup>Une erreur de codification est survenue lors de l'envoi du questionnaire. Ainsi, il a été impossible de retracer les coordonnées d'un des enseignants afin de connaître le nom de la commission scolaire de son école ainsi que sa région. Donc, en réalité, le nombre d'enseignants s'élève à 37.

<sup>b</sup>Cet échantillon comprend une stagiaire que nous n'avions pas recrutée, mais dont nous avons accepté la participation étant donné qu'elle avait beaucoup utilisé le programme dans le cadre de son stage.

<sup>c</sup>Trois de ces enseignants ont aussi complété le questionnaire auto-administré.

Par ailleurs, les enseignants qui ont participé à l'étude travaillent auprès d'élèves de classes sociales différentes. Le tableau III permet de dresser un portrait de la moyenne des

indices de défavorisation 2008-2009 (MELS, 2008-2009) des écoles rejointes lors du recrutement, de celles qui ont complété le questionnaire et de celles qui ont participé aux groupes de discussion. Les indices sont classés selon une échelle de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme étant le plus favorisé et le rang 10, le moins favorisé (MELS, 2008-2009). Nous constatons qu'en moyenne, le niveau de défavorisation des écoles qui ont implanté le programme est similaire à celui des écoles qui ont complété le questionnaire et qui ont participé au 2<sup>e</sup> groupe de discussion à St-Jérôme. Toutefois, les écoles qui ont participé au 1<sup>er</sup> et au 3<sup>e</sup> groupe de discussion sont, en moyenne, moins défavorisées que les autres écoles qui ont participé à l'étude.

**TABEAU III** : Indices de défavorisation 2008-2009 moyens des écoles rejointes lors du recrutement, dont les enseignants ont complété le questionnaire et ont participé aux groupes de discussion.

	n	SFR	IMSE
Toutes les écoles rejointes lors du recrutement <sup>a</sup>	85	5,5	5,7
Écoles qui ont complété le questionnaire <sup>b</sup>	27	5,1	5,2
Écoles qui ont participé au 1 <sup>er</sup> groupe de discussion (Beauport) <sup>c</sup>	3	3,5	1,5
Écoles qui ont participé au 2 <sup>e</sup> groupe de discussion (St-Jérôme)	3	5	5
Écoles qui ont participé au 3 <sup>e</sup> groupe de discussion (Ste-Foy)	2	1	3,5

**Légende :**

SFR : Indice du seuil de faible revenu

IMSE : Indice de milieu socio-économique

<sup>a</sup>Les indices de cinq écoles n'étaient pas disponibles et ceux des deux écoles privées n'étaient pas répertoriés.

<sup>b</sup>Une des écoles dont l'indice n'était pas répertorié et les deux écoles privées se retrouvaient dans cet échantillon. De plus, puisqu'il y a eu une erreur de codification lors de l'envoi du questionnaire, il a été impossible de retracer les coordonnées d'un des enseignants afin de connaître les indices de son école.

<sup>c</sup>Une des écoles privées a participé à ce groupe de discussion.

#### **4. Développement des outils de collecte de données et pré-test**

##### **4.1 Questionnaire auto-administré**

Pour développer notre questionnaire, nous nous sommes inspirés, entre autres, du celui qui avait été développé en 2003 pour évaluer auprès d'enseignants un autre programme des PLC, soit *Au Royaume de Blanche-Noire* (Thibault, 2003). Ce questionnaire est divisé en quatre sections et est constitué de 41 questions principalement fermées avec des échelles de Likert de 5 points et des choix multiples incluant le choix « autre ». Il a été conçu pour être complété en dix minutes par les enseignants. Cet outil, révisé par une équipe de diététistes et pré-testé auprès d'enseignants, s'avère très pertinent pour notre recherche puisqu'il a été

développé pour l'évaluation d'une intervention québécoise en milieu scolaire. Toutefois, nous n'avons pas pu utiliser intégralement ce questionnaire puisqu'il s'adressait aux enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. De plus, il n'avait pas été conçu pour évaluer spécifiquement l'implantation programme, mais plutôt pour évaluer l'attitude des enseignants à l'égard de la place de l'école en matière de transmission de connaissances en nutrition. Toutefois, ce questionnaire intégrait des questions intéressantes pour notre recherche, soit des questions portant sur les barrières à l'implantation du programme, la perception du rôle et de l'implication des parents, la façon dont les enseignants utilisent le matériel, l'efficacité du matériel à transmettre les connaissances sur la nutrition et l'exhaustivité du matériel concernant le contenu informatif relié à la nutrition. En plus de s'inspirer de certaines questions de cet outil, nous avons également développé notre questionnaire en fonction de la littérature portant sur l'évaluation de l'implantation de programmes d'éducation à la nutrition en milieu scolaire et plus spécifiquement au préscolaire. Ces démarches nous ont permis de concevoir une première ébauche de notre questionnaire que nous avons soumise à notre comité. Ce premier exercice de validation auprès d'un panel d'experts est suggéré pour évaluer la validité du contenu d'un outil de collecte de données (Contento, Randell et Basch, 2002). Puis, nous avons fait quelques ajustements à notre questionnaire et nous avons envoyé la nouvelle version à trois enseignants qui avaient reçu au préalable le programme pour effectuer un pré-test. Ce pré-test avait pour but d'apporter les derniers ajustements à notre outil avant de faire l'envoi postal. Cet autre exercice de validation est aussi recommandé pour s'assurer que l'outil soit bien compris et approprié à la clientèle cible (Contento, Randell et Basch, 2002).

Suite à ces démarches, nous avons conçu un questionnaire qui comporte deux parties, soit une destinée aux enseignants n'ayant pas utilisé le programme et l'autre pour ceux qui l'avait utilisé (voir annexe II<sub>1</sub>). La première partie, constituée de six questions, vise à connaître les raisons justifiant la non-utilisation du programme et à recueillir des renseignements sur le profil des non-utilisateurs du programme, soit le moment de réception du programme, le genre, le nombre d'années d'expérience en enseignement en général et au préscolaire ainsi que le niveau d'enseignement (4 ans versus 5 ans). La deuxième partie du questionnaire s'adresse aux utilisateurs du programme. Elle est divisée en quatre sections, soit « Appréciation », « Pertinence », « Utilisation » et « Implantation ».



Le questionnaire comprend également une autre section pour recenser les caractéristiques des enseignants qui ont utilisé le programme. Dans cette section, nous avons posé les mêmes questions que celles adressées aux non-utilisateurs du programme afin de pouvoir comparer le profil de ces deux types de répondants. Le tableau IV suivant présente de façon détaillée tous les concepts évalués pour chacune des sections de la partie du questionnaire destinée aux utilisateurs du programme. Cette deuxième partie du questionnaire comporte 19 questions fermées à choix multiples avec des échelles de Likert à 5 points (1 = tout à fait en accord et 5 = tout à fait en désaccord). En effet, nous souhaitons faire un questionnaire avec moins de questions que celui proposé par Thibault (2003) pour éviter de dissuader les enseignants de le compléter. De plus, nous avons estimé à 20 minutes le temps pour compléter le questionnaire au lieu de 10 minutes pour être plus réaliste.

**TABLEAU IV :** Description des concepts évalués dans le questionnaire auto-administré.

<b>Appréciation</b>	Appréciation des enseignants par rapport au contenu et au format du programme ainsi qu'au contenu des activités Perception des enseignants de l'appréciation des parents par rapport aux différents communiqués Perception des enseignants de l'appréciation des élèves par rapport aux activités du programme et au matériel complémentaire	
<b>Pertinence</b>	Pertinence par rapport au profil des élèves et de leurs parents Pertinence par rapport à l'approche <i>École en santé</i> Pertinence par rapport aux objectifs d'apprentissages déterminés par les PLC Pertinence par rapport au PFEQ, soit les compétences à développer au préscolaire	
<b>Utilisation</b>	Facilité d'utilisation du programme Conditions d'utilisation du programme Raisons qui limitent l'utilisation du programme	
<b>Implantation</b>	<b>Fidélité</b>	Nombre d'activités réalisées telles quelles versus modifiées Raisons justifiant les modifications apportées au programme
	<b>Degré d'implantation</b>	Nombre de thèmes abordés Nombre d'activités réalisées au total
	Intention d'enseigner à nouveau les activités dans le futur	
<b>Caractéristiques de l'enseignant</b>	Moment de réception du programme Genre Nombre d'années d'expérience (en enseignement en général et au préscolaire) Niveau d'enseignement (4 ans versus 5 ans)	

#### 4.2 Grille d'entrevue

Notre grille d'entrevue a été conçue pour animer des groupes de discussion d'une durée de trois heures (voir annexe II<sub>14</sub>). Bien que plusieurs auteurs recommandent qu'ils soient d'une durée maximale de deux heures (Kruger et Casey, 2000; Morgan, 1997), nous avons ajouté à nos groupes de discussion une heure supplémentaire pour permettre aux

enseignants d'échanger librement entre eux sur leurs expériences liées à la réalisation des activités du programme. En effet, notre comité nous a suggéré d'ajouter un « partage de leçons » pour enrichir nos données, mais également parce que cette pratique est courante et appréciée chez les enseignants. Ainsi, nos groupes de discussion étaient d'une durée de trois heures, mais nous avons demandé aux enseignants de se libérer pour quatre heures puisque la première heure avait pour but de les accueillir et de leur offrir un dîner. De plus, une pause avec des rafraîchissements et une collation a été prévue avant de débiter le partage de leçons.

Pour faire notre grille d'entrevue, nous nous sommes inspirés des écrits de Kruger et Casey (2000). En effet, pour structurer notre grille d'entrevue formée de questions ouvertes, nous avons débuté par des questions plus générales et nous avons terminé avec des questions plus spécifiques. De plus, dans cet outil, une introduction a été prévue pour, entre autres, fournir des renseignements au sujet du déroulement des groupes de discussion et certaines consignes aux participants et ce, avant de les questionner. Cette introduction permettait ainsi d'informer les participants qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que leurs commentaires peuvent être autant négatifs que positifs. En effet, nous voulions éviter que les enseignants fournissent des réponses dans le but de plaire à l'animateur par crainte d'être jugés. Suite à une brève introduction sur l'animation des groupes de discussion en général, Kruger et Casey (2000) suggèrent de poser à chacun des participants quelques questions d'ouverture faciles à répondre. Ce tour de table vise à rendre les participants confortables. Dans cette section, nous avons invité les participants à se nommer par leur prénom, à préciser le nombre d'années d'expérience en enseignement en général et au préscolaire, le niveau d'enseignement (préscolaire 4 ans versus 5 ans) et à partager s'il y avait lieu d'autres caractéristiques de leur milieu scolaire. Nous avons ensuite intégré une question d'introduction pour encourager la discussion et connaître de façon générale ce dont ils se souvenaient de leur expérience avec le programme. Puis, pour faire suite à cette question, nous avons sélectionné 11 questions clés. Ces questions ont été élaborées suite à l'analyse des résultats du questionnaire. En effet, le but de ces questions était de valider l'interprétation de certains résultats du questionnaire. Au total, nous avons donc prévu 12 questions qui portaient sur notre sujet de recherche. Krueger et Casey (2000) recommandent effectivement de ne pas dépasser ce nombre de questions pour une période

de discussion d'une durée de deux heures. Suite à ces questions, nous avons clôturé la première partie du groupe de discussion par une question de fermeture visant à résumer l'ensemble des réponses fournies en demandant aux participants si ce résumé reflétait bien leurs opinions. Les participants avaient aussi la chance d'émettre d'autres commentaires avant de commencer le partage de leçons.

Pour animer le partage de leçons, nous avons prévu quelques questions à notre grille d'entrevue pour ouvrir la discussion. Bien que cette partie était moins structurée et visait essentiellement à laisser les enseignants échanger librement, nous les avons questionnés sur les thèmes et les activités qu'ils avaient le plus et le moins appréciés. Nous nous sommes également intéressés à la façon dont ils procédaient pour choisir les thèmes et les activités à réaliser ainsi qu'aux modifications qu'ils ont apportées au programme. Enfin, nous les avons également questionnés sur leur intention de refaire les activités du programme.

Avant de procéder à l'animation des groupes de discussion, notre grille d'entrevue a été soumise à notre comité à des fins de révision. En effet, Krueger et Casey (2000) recommandent de faire réviser cette grille par des experts qui connaissent bien la population à l'étude. Lorsque nous avons procédé à cette validation, nous avons également présenté au comité notre interprétation des données du questionnaire. Ainsi, notre comité nous a aidés à développer nos questions clés en fonction des résultats qui nécessitaient une clarification. De plus, nous avons prévu que notre premier groupe de discussion soit un pré-test à notre grille d'entrevue pour s'assurer de la compréhension des questions et ce, tel que Krueger et Casey (2000) le recommandent. Suite à ce deuxième exercice de validation, des ajustements très mineurs ont été apportés puisque les questions étaient relativement bien comprises par les enseignants. De la sorte, nous avons décidé de ne pas exclure ce groupe dans l'analyse de nos données.

## **5. Considérations éthiques**

Avant de débiter notre recherche, nous avons dû obtenir l'approbation de la CS Marguerite-Bourgeoys. Le recrutement des enseignants nous a été autorisé par cette CS le 11 avril 2008 (voir annexe III<sub>1</sub>). Parallèlement à ces démarches, nous avons soumis notre protocole de recherche au Comité d'éthique de la recherche de la Faculté de médecine (CÉRFM) et nous avons reçu notre approbation le 9 juin 2008 (voir annexe III<sub>2</sub>). Par la

suite, ce certificat a été envoyé à la CS Marguerite-Bourgeoys pour leur assurer de notre conformité aux exigences du CÉRFM. Du côté de la CS de Montréal, nous avons enregistré notre projet en juin 2008 auprès du Comité de la recherche en complétant un formulaire de demande d'expérimentation auquel étaient joint notre protocole de recherche et le certificat d'approbation de la CÉRFM. Des appels téléphoniques ont également été effectués en avril 2008 dans plusieurs autres CS pour connaître les modalités à suivre afin de faire approuver notre recherche. Puisqu'il n'y avait pas de démarches à suivre, nous avons envoyé une lettre par courriel à des personnes contacts de ces CS pour leur expliquer l'objectif de notre étude, les modalités au sujet de la distribution du programme via les ateliers de formation, les étapes de collecte de données ainsi que les écoles concernées avec le nombre d'enseignants (voir annexe III<sub>3</sub>).

Deux formulaires de consentement ont été développés pour cette étude afin d'obtenir un consentement libre et éclairé de nos sujets. D'abord, nous avons créé un formulaire pour le questionnaire (voir annexe III<sub>4</sub>). Ce dernier a été envoyé en même temps que le questionnaire par courrier postal. Les enseignants étaient invités à le signer avant de compléter le questionnaire et ils devaient nous le retourner dans une enveloppe pré-affranchie distincte de celle prévue pour le retour du questionnaire. Ces renseignements étaient fournis aux enseignants dans la première page de consignes du questionnaire (voir annexe II<sub>1</sub>). Pour les groupes de discussion, ce formulaire était envoyé par la poste aux enseignants qui avaient accepté par téléphone de participer à ces échanges avec, en copie conforme au directeur d'école, une lettre précisant les détails de la rencontre (date, heure, endroit, modalités, etc.) (voir annexes III<sub>7</sub> et III<sub>9</sub>). Au début de chacun des groupes de discussion, les renseignements fournis dans le formulaire étaient expliqués par l'agent de recherche et signé sur place avant de procéder. Cette étape avait même été incluse dans l'introduction de la grille d'entrevue (voir annexe II<sub>14</sub>).

Dans ces deux formulaires de consentement, les enseignants ont été avisés des objectifs de l'étude, du financement octroyé, des critères de sélection, des méthodes utilisées et des raisons nécessitant leur participation. Nous leur avons également expliqué les avantages de l'étude ainsi que les modalités prévues pour assurer la confidentialité. Au sujet du questionnaire, nous avons procédé par codification pour des fins de confidentialité. Pour les groupes de discussion, les participants ont été invités à se nommer uniquement par

leur prénom et aucun commentaire n'a été rattaché à ce dernier. Tous les participants ont été avisés de l'enregistrement sonore avant les groupes de discussion et de la possibilité d'accepter ou non cette modalité. La restriction d'accès aux données et le processus de destruction des données (enregistrements sonores, transcriptions et questionnaires) ont été présentés à l'ensemble des enseignants qui ont participé à l'étude. De plus, nous leur avons expliqué que leur participation était volontaire et qu'ils pouvaient se retirer en tout temps sans aucun préjudice. Nos coordonnées étaient également inscrites dans les formulaires de consentement pour inviter les enseignants à poser des questions au besoin.

## **6. Traitement pour l'analyse des données**

### **6.1 Questionnaire auto-administré**

Nous avons rapporté les données provenant du questionnaire auto-administré dans un fichier du logiciel Microsoft Office Excel 2001 pour des fins d'analyse. À l'aide de ce fichier, nous avons calculé des fréquences et des moyennes pour rapporter les résultats. Nous avons perdu quelques données puisque deux choix de réponses associés à deux différentes questions de notre outil n'étaient pas adéquatement identifiés (6.9 et 7.3). Par contre, étant donné que plusieurs enseignants ont quand même bien répondu à ces deux choix de réponses, nous ne les avons pas retirés de notre analyse. Pour les questions fermées avec le choix « autre », plusieurs enseignants ont rapporté des commentaires. Nous avons identifié les principaux thèmes qui se dégagent de ces commentaires et nous avons calculé la fréquence de ces thèmes. D'autres de ces commentaires plus isolés ont été traités de façon qualitative, plus spécifiquement comme des extraits pour illustrer certains constats.

### **6.2 Groupes de discussion**

L'assistante de recherche a fait un résumé des propos échangés pendant chacune des rencontres. En effet, Krueger et Casey (2000) recommandent d'avoir recours à un assistant pour prendre des notes et s'occuper de l'enregistrement. Par souci de validation, ces résumés ont été présentés à la fin des groupes de discussion aux participants afin de s'assurer qu'ils reflétaient bien leurs propos. Pour les trois groupes de discussion, les participants ont accepté ces résumés. Après les groupes de discussion, tous les propos enregistrés ont été transcrits par l'assistante en réécoutant les bandes sonores dans un fichier du logiciel Microsoft Office Word 2001. Le partage de leçons a également été transcrit

puisque des données très pertinentes ont été dégagées. Toutefois, le langage non verbal n'a pas été considéré dans notre analyse puisque cela s'avèrerait trop complexe à traiter. Le matériel transcrit de 207 pages n'est pas joint en annexe puisqu'il est très volumineux, mais il est disponible sur demande.

L'étape suivante visait à procéder à l'analyse thématique du matériel transcrit. Cette méthode consiste à relever et synthétiser les thèmes présents dans un corpus, tel qu'une transcription d'entretien (Paillé, 1996). La thématisation sert à délimiter les thèmes et à les attribuer à des extraits d'un texte ou à procéder à une codification (Paillé, 1996). D'autres auteurs font plutôt référence à une condensation ou une réduction des données (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Pour faire ce type d'analyse, un logiciel s'avère particulièrement utile (Paillé, 1996; Saunders, Evans et Joshi, 2005). Selon Van der Maren (1996) l'utilisation de l'informatique est recommandée lorsqu'on procède à un découpage précis. Ainsi, nous avons donc transféré nos fichiers Word dans le logiciel QDA Miner pour en faire l'analyse thématique. Nous avons opté pour ce logiciel puisqu'une licence gratuite est accordée à l'UDM. De plus, ce logiciel offre un système de couleurs qui facilite la codification et une fonction permettant de repérer efficacement les éléments codés dans le texte.

Pour faire l'analyse de notre matériel transcrit, nous nous sommes inspirés de la méthode du codage mixte de Van der Maren (1996) qui consiste à débiter le codage avec un ensemble fermé de rubriques ainsi qu'un ensemble ouvert de catégories qui peuvent être complétées, modifiées et réduites au fur et à mesure du codage. Les rubriques se rapportent habituellement aux questions de recherche, tandis que les catégories sont des regroupements de réponses semblables (Van der Maren, 1996). Nous avons donc débuté notre codage à partir de deux grandes rubriques découlant de l'objet de notre recherche, soit « Éléments facilitants » et « Barrières ». Nous utiliserons ici le terme « thèmes » au lieu de « rubriques ». Les thèmes « Éléments facilitants » et « Barrières » font références respectivement à tout ce qui influence positivement et négativement l'implantation de toutes les composantes du programme. Des thèmes reliés au profil de l'enseignant et de l'école ont aussi été utilisés. Du côté des catégories, nous ferons plutôt référence au terme « sous-thèmes ». Tout au long de la lecture du corpus, plusieurs sous-thèmes ont été associés à ces principaux thèmes. Nous avons donc eu recours à deux éléments de codage, soit des

thèmes et des sous-thèmes, puisque notre logiciel ne nous permettait pas d'en avoir trois. En effet, Van der Maren (1996) recommande d'avoir deux à trois éléments de codage. D'autre part, nous avons fait une thématisation précise pour avoir une meilleure compréhension des facteurs qui influencent l'implantation du programme dans son entier. Notons que certains sous-thèmes se sont retrouvés à la fois sous le thème « Éléments facilitants » et sous le thème « Barrières ». Ceci s'explique par le fait que certains enseignants ont rapporté que des éléments facilitaient leur implantation du programme, tandis que pour d'autres enseignants, ces mêmes éléments avaient plutôt l'effet de limiter leur implantation.

Plus spécifiquement, notre codage s'est déroulé en plusieurs étapes inspirées de la méthode de Van der Maren (1996). D'abord, une fois transcrit, le matériel a été remis à l'agente de recherche qui en a fait une première lecture pour repérer les principaux sous-thèmes associés aux thèmes prédéfinis. Puis, en relisant ces transcriptions, l'agente de recherche a procédé à l'extraction des passages significatifs du corpus et à la codification de ces unités de sens en fonction de notre liste de thèmes et de sous-thèmes. L'agente de recherche a codé environ le deux tiers du corpus, soit les deux premiers groupes de discussion, pour atteindre une saturation des sous-thèmes. Une fois la liste de thèmes et de sous-thèmes stabilisée, elle a été remise à l'assistante pour qu'elle procède de son côté à la codification du corpus. Pour ce faire, un lexique définissant certains sous-thèmes moins clairs lui a été remis (voir annexe IV<sub>1</sub>). En effet, Van der Maren (1996) recommande d'avoir recours à un tel lexique pour documenter les règles utilisées pour le codage. Après que l'agente de recherche et l'assistante de recherche aient codé l'ensemble du corpus, un contrecodage a été effectué pour éviter les biais possibles. En confrontant ainsi ces deux codages, cela a permis de calculer un indice de fidélité (Van der Maren, 1996). Pour ce faire, nous avons calculé le nombre de codages que nous avons en accord et en désaccord. Lors de cette confrontation, l'indice de fidélité obtenu était de 56 %. Selon Van der Maren (1996), cet indice doit être d'au moins 70 % avant les ajustements de la liste et d'au moins 90 % après les ajustements. Ainsi, cet indice de fidélité était faible malgré le fait que nous avons utilisé un lexique pour s'assurer d'avoir la même définition des thèmes. Toutefois, ce faible indice est principalement dû au fait que les deux codeurs ne codaient pas de la même façon. En effet, un des codeurs codait de façon très minutieuse en retenant beaucoup

de passages significatifs tandis que l'autre était plus synthétique et avait tendance à moins en retenir. Nous avons tout de même réajusté certains sous-thèmes dans la liste que nous avons réappliquée à l'ensemble du matériel. Puis, nous avons confronté à nouveau nos codages. Cette nouvelle confrontation nous a permis d'avoir un indice de fidélité de près de 100 %.

Après avoir fait notre analyse, nous avons présenté nos résultats avec nos constats préliminaires à notre comité aviseur formé d'experts en novembre 2009 et ce, afin de confronter nos interprétations dans le but d'assurer une validité additionnelle à notre recherche. Selon les membres du comité, les résultats obtenus reflétaient bien la réalité du milieu scolaire.



## **CHAPITRE 5**

### **RÉSULTATS**

#### **1. Résultats du questionnaire auto-administré**

Les résultats qui suivent sont présentés selon les différentes sections du questionnaire auto-administré, soit « Profil de l'enseignant(e) », « Appréciation », « Pertinence », « Utilisation » et « Implantation ». Notons que plusieurs résultats sont illustrés sous la forme d'une figure représentant un diagramme à bâtonnets pour illustrer le pourcentage d'enseignants qui ont utilisé le programme et qui ont répondu en accord (« tout à fait en accord » ou « plutôt en accord »), ni en accord ni en désaccord, désaccord (« plutôt en désaccord » ou « tout à fait en désaccord »), « je ne sais pas » ou n'ont rien répondu à différents énoncés associés à des questions spécifiques.

##### **1.1 Profil des répondants au questionnaire auto-administré**

Le questionnaire a permis de dresser le profil des enseignants qui ont répondu au questionnaire. Le tableau V permet de distinguer les caractéristiques des enseignants ayant utilisé le programme de ceux ne l'ayant pas utilisé. Dans la section du questionnaire destinée aux non-utilisateurs, les résultats présentés dans ce tableau correspondent aux questions 1 et 3 à 6, tandis que la section destinée aux utilisateurs, les résultats correspondent aux questions 1 et 16 à 19. Le profil des utilisateurs et des non-utilisateurs est similaire en ce qui a trait au moment de réception du programme, au genre, aux nombres d'années d'expérience en enseignement et au niveau d'enseignement. En ce qui a trait au moment de réception du programme, les répondants l'ont reçu en moyenne entre le mois de mars et le mois d'avril 2008. Puisque le questionnaire a été envoyé à la mi-octobre 2008, les enseignants ont donc eu en moyenne 5 mois pour utiliser le programme considérant que l'année scolaire est d'une durée de 10 mois environ, du début septembre à la fin juin. Précisons que deux utilisateurs et un non-utilisateur ont mentionné avoir reçu le programme au cours du printemps 2008. Nous avons donc estimé que ces enseignants avaient reçu le programme au milieu du printemps, soit environ au mois de mai. Du côté des utilisateurs, deux enseignants ont rapporté avoir reçu le programme à un moment qui ne correspondait pas à la période réelle de distribution du programme. Nous n'avons donc pas considéré ces réponses. Pour ce qui est des non-utilisateurs, un enseignant a rapporté avoir reçu le programme en 2008 sans préciser de mois. Nous avons donc estimé qu'il l'avait reçu à la

mi-année, c'est-à-dire le 6<sup>ième</sup> mois qui correspond au mois de juin 2008. Après vérification avec l'équipe des diététistes des PLC, cette réponse était cohérente avec leur moment de diffusion des programmes lors de leurs ateliers de formation. De plus, un utilisateur et un non-utilisateur ont omis de répondre à cette question, tandis qu'un autre utilisateur et autre non-utilisateur ne se souvenaient pas du moment où ils avaient reçu le programme. Par ailleurs, les non-utilisateurs ont un peu plus d'expérience en enseignement préscolaire que les utilisateurs. En ce qui a trait au niveau d'enseignement, aucun des répondants n'ont rapporté enseigner à la maternelle 4 ans. Soulignons également que deux répondants avaient changé de niveau d'enseignement depuis la réception du programme, c'est-à-dire qu'ils n'enseignaient plus à la maternelle lorsqu'ils ont complété le questionnaire.

**TABLEAU V:** Profil des répondants du questionnaire auto-administré.

	<b>Utilisateurs (n = 10)</b>	<b>Non-utilisateurs (n = 27)</b>
<b>Moment de réception du programme (mois)</b>	$\bar{x} = 3,58$ (mi-mars)	$\bar{x} = 3,72$ (fin mars)
<b>Genre</b>	9/10 féminin	23/25 <sup>a</sup> féminin
<b>Année(s) d'expérience en enseignement</b>	$\bar{x} = 19,9$ ans	$\bar{x} = 19,04$ ans
<b>Année(s) d'expérience au préscolaire</b>	$\bar{x} = 12,1$ ans	$\bar{x} = 13,84$ ans
<b>Niveau d'enseignement</b>	Maternelle 4 ans : 0/10	Maternelle 4 ans : 0/25 <sup>a</sup>
	Maternelle 5 ans : 9/10	Maternelle 5 ans : 24/25 <sup>a</sup>
	Maternelle 4 et 5 ans : 0/10	Maternelle 4 et 5 ans : 0/25 <sup>a</sup>
	Autre (s): 1/10 (1 <sup>ère</sup> année)	Autre(s) : 1/25 <sup>a</sup> (2 <sup>ième</sup> année)

**Légende :**

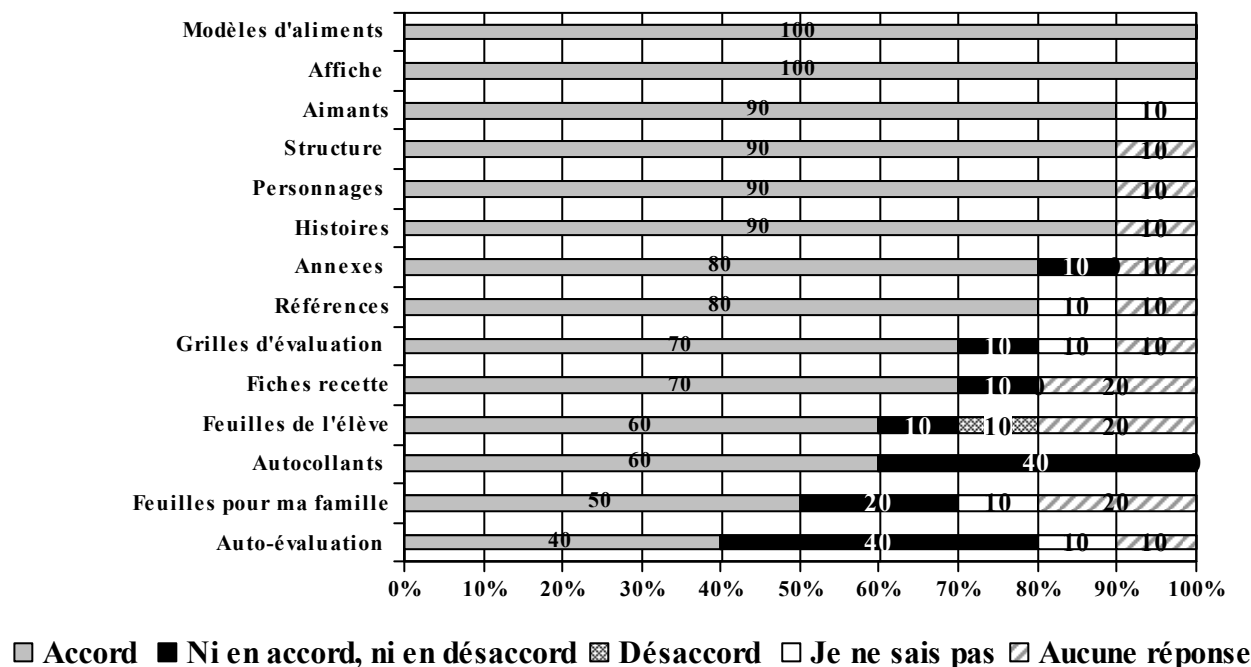
<sup>a</sup>Deux non-utilisateurs ont omis de répondre à ces questions

## 1.2 Appréciation du programme

Les figures I à V correspondent respectivement aux questions 2 à 6 du questionnaire. Les figures I à III s'intéressent à l'appréciation du programme et plus spécifiquement, la figure I illustre l'appréciation du contenu. En consultant cette figure, nous constatons que les éléments les plus appréciés sont les modèles d'aliments et l'affiche, suivi des aimants, de la structure du programme, des personnages et des histoires. L'élément le moins apprécié est l'auto-évaluation, suivi des « Feuilles pour ma famille ». Notons également qu'un enseignant aurait rapporté être tout à fait en désaccord avec cet énoncé: « Par rapport au contenu du programme, j'apprécie les « Feuilles de l'élève » ». D'autre part, un enseignant a omis de répondre aux choix de réponses associés aux « Feuilles pour ma

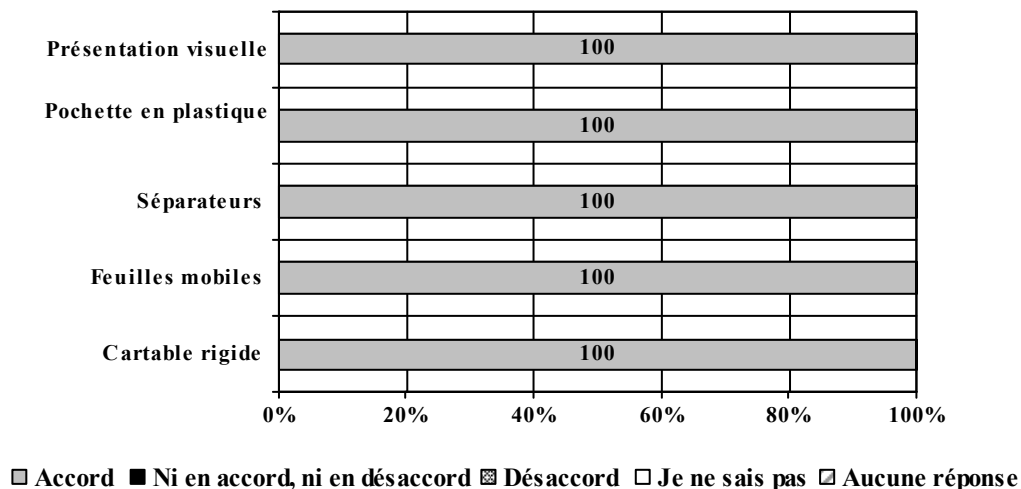
famille », aux « Fiches recettes », aux « Feuilles de l'élève », aux grilles d'évaluation ainsi qu'aux sections « Références » et « Annexes ». Toutefois, cet enseignant a fait ce commentaire: « *Pas applicable dans mon milieu allophone* ». Aussi, un enseignant a fait le commentaire suivant : « *J'ai débuté quelques activités mais j'ai quitté le travail en mai ...* ».

**FIGURE I :** Appréciation du contenu du programme selon les enseignants (n = 10).



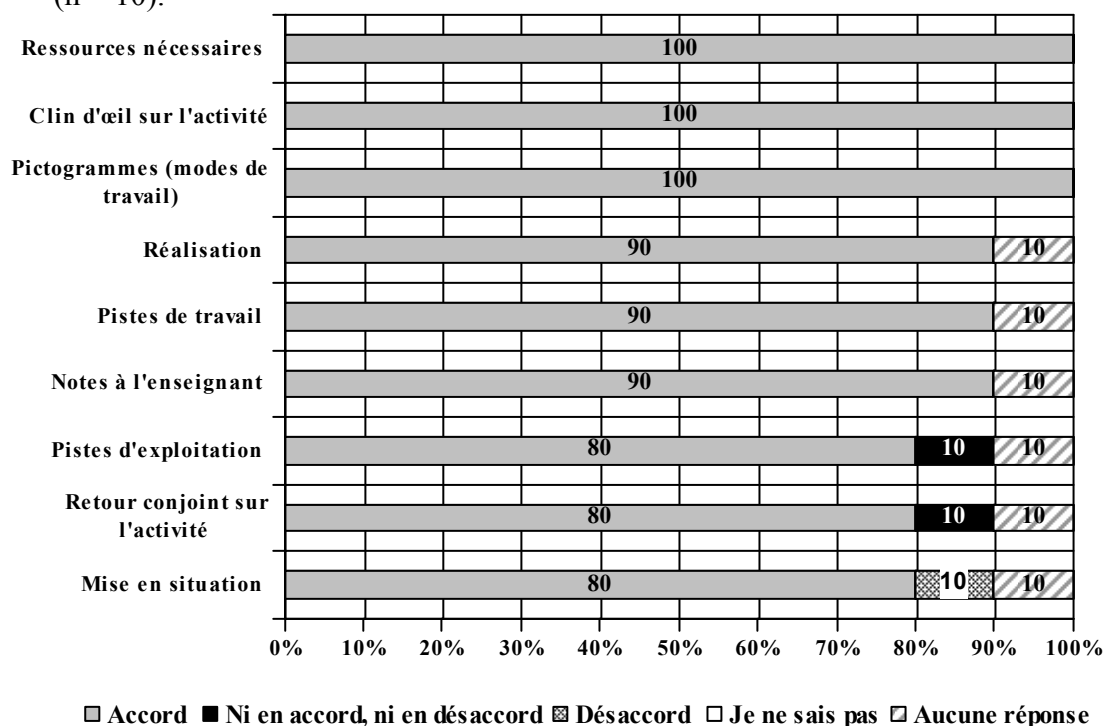
La figure II illustre l'appréciation du format du programme. Tous les aspects du format, soit le cartable rigide, les feuilles mobiles, les onglets séparateurs, la pochette de plastique et la présentation visuelle, ont été appréciés par les enseignants. Un de ceux-ci aurait d'ailleurs précisé ce commentaire: « *La mise en page est très attrayante* ».

**FIGURE II :** Appréciation du format du programme selon les enseignants (n = 10).



La figure III montre que les enseignants ont le plus apprécié les sections « Ressources nécessaires » et « Clin d'œil sur l'activité » ainsi que les pictogrammes des différents modes de travail. Cependant, la section qui semble être la moins appréciée est la « Mise en situation », suivi des sections « Pistes d'exploitation » et « Retour conjoint sur l'activité ». Notons qu'un enseignant (10%) a rapporté être plutôt en désaccord avec l'énoncé suivant : « Par rapport au contenu des activités, j'apprécie la section « Mise en situation » ». Pour justifier cette réponse, cet enseignant aurait rapporté ce commentaire : « Travailler le son - ou - pendant l'histoire du lait est de trop. Ça mélange les enfants. Je le fais en deux temps ». Par ailleurs, quelques enseignants auraient précisé dans la section « autre » les commentaires suivants : « Lien avec le programme – trop élaboré », « Trop long, trop de feuilles » et « J'adapte les activités (enfants allophones) ».

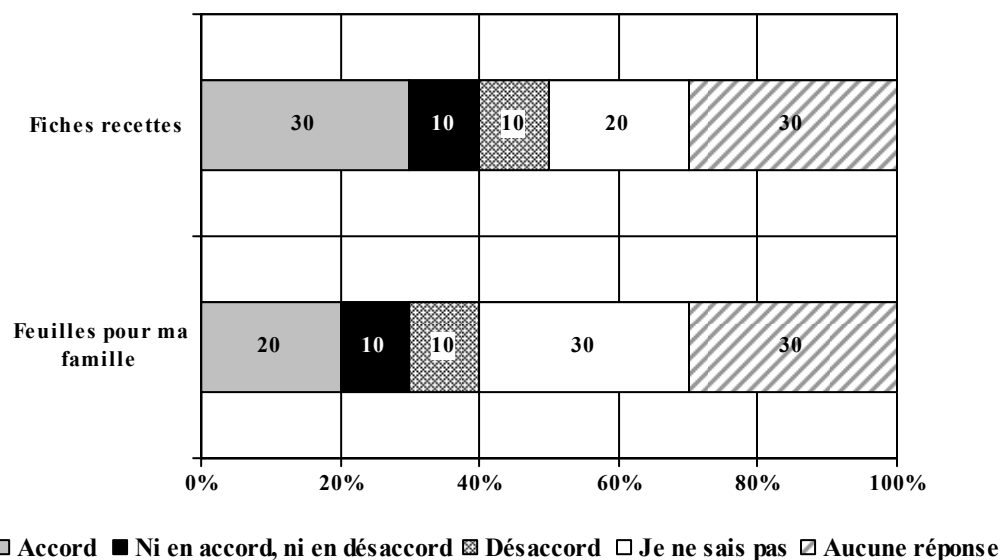
**FIGURE III :** Appréciation du contenu des activités du programme selon les enseignants (n = 10).



La figure IV illustre l'appréciation des parents selon la perception des enseignants. Seulement deux enseignants (20 %) ont rapporté être en accord avec l'énoncé suivant : « En général, les parents apprécient les « Feuilles pour ma famille » », tandis que trois enseignants (30 %) ont rapporté être en accord avec l'énoncé suivant : « En général, les parents apprécient les « Fiches recettes » ». Toutefois, un enseignant (10 %) a rapporté être

en tout à fait en désaccord avec ces deux énoncés. Ce même enseignant aurait ajouté dans le choix « autre » le commentaire suivant: « *Je l'ai utilisé en partie* ». De plus, trois enseignants (30 %) qui ont omis de répondre à cette question ont rapporté les commentaires suivants dans le choix « autre » : « *Je n'ai pas utilisé ces fiches. Les Feuilles pour ma famille: je pense que c'est trop. Les Fiches recettes: je vais les utiliser cette année* », « *Pas encore envoyé* » et « *Je ne m'en suis pas servi - parents allophones* ». Enfin, un enseignant (10 %) qui aurait répondu « Je ne sais pas » concernant l'énoncé se rapportant aux « Feuilles pour ma famille » a fait le commentaire suivant dans le choix « autre » : « *Je n'ai pas eu le temps de faire la feuille pour ma famille* ».

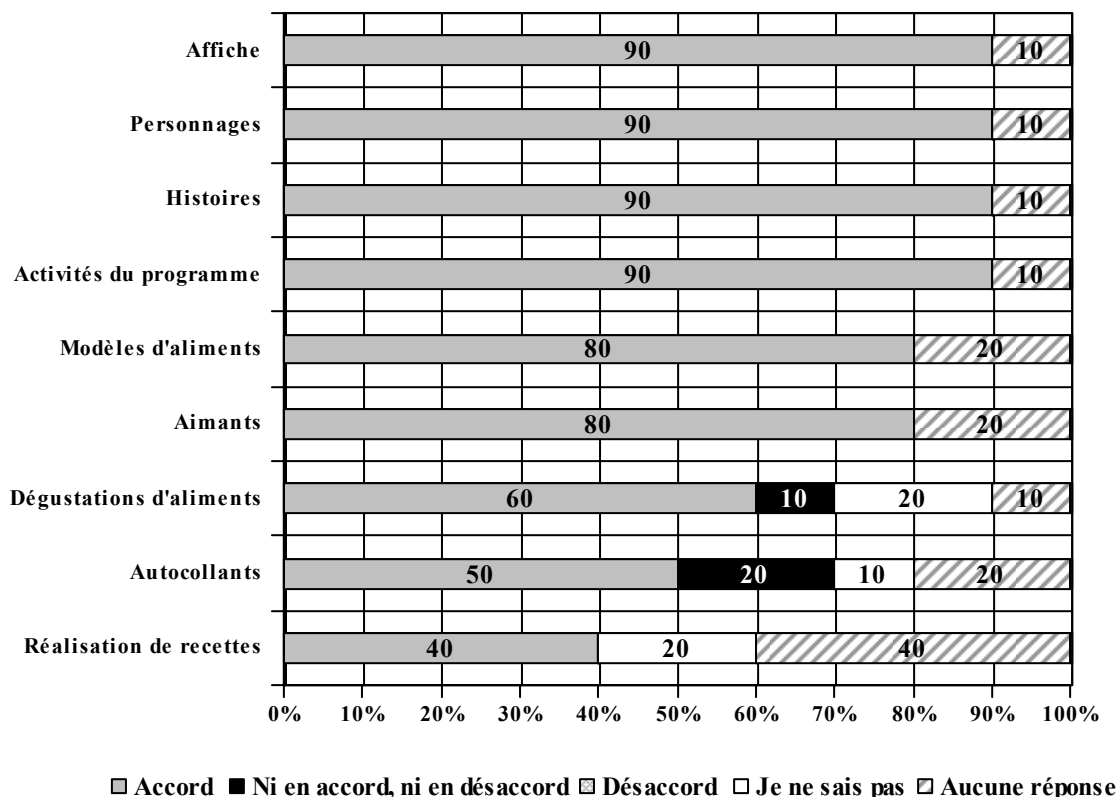
**FIGURE IV:** Appréciation des parents du programme selon les enseignants (n = 10).



La figure V concerne l'appréciation des élèves selon la perception des enseignants qui ont utilisé le programme. Nous pouvons constater que les éléments les plus appréciés sont l'affiche, les personnages, les histoires et les activités du programme. D'un autre côté, les autocollants et les dégustations d'aliments sont appréciés par une moindre proportion d'enseignants. Par ailleurs, bien que seulement quatre enseignants (40 %) ont rapporté être en accord avec l'énoncé se rapportant à l'appréciation de la réalisation de recettes, il est important de préciser qu'il y avait une erreur dans le questionnaire pour cet énoncé, soit l'énoncé 6.9 du questionnaire. En effet, les choix de réponses pour cet énoncé avaient été omis, ce qui explique qu'il y a plus de répondants qui n'ont pas fourni de réponses. Il est donc difficile d'affirmer que la réalisation de recettes est un des éléments les moins

appréciés par les élèves selon les utilisateurs. De plus, un enseignant (10 %) a omis de répondre à tous les choix de réponses, mais il a précisé dans le choix « autre » le commentaire suivant : « *Pas assez de leçons de présenter* ».

**FIGURE V** : Appréciation des élèves du programme selon les enseignants (n = 10).

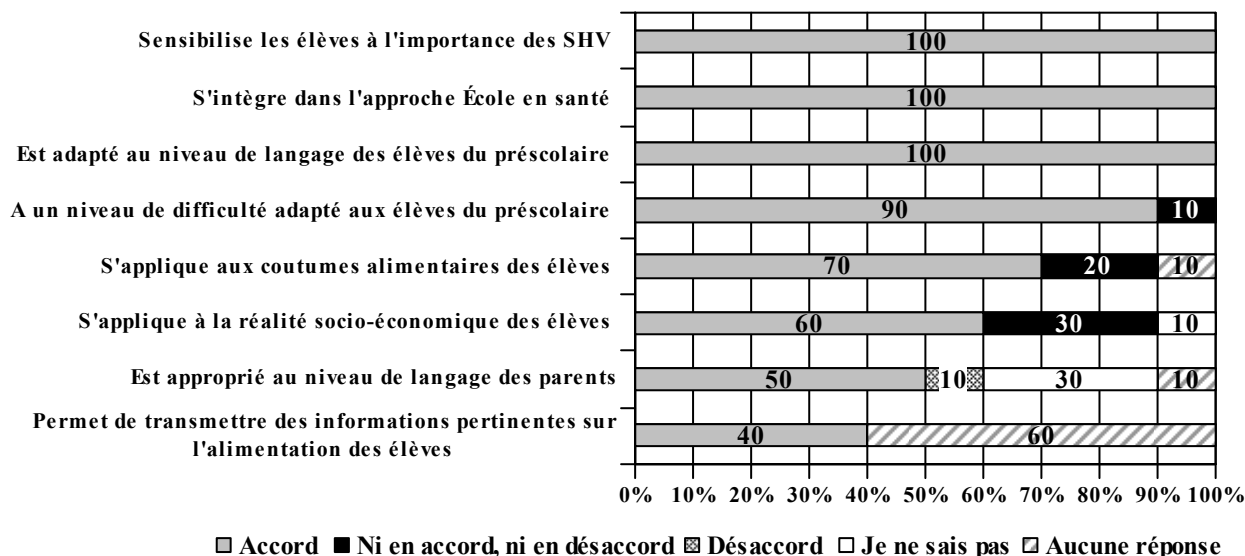


### 1.3 Pertinence du programme

Les figures VI à VIII correspondent aux questions dans le questionnaire auto-administré se rapportant à la pertinence du programme. La figure VI illustre les résultats des questions 7 et 8 du questionnaire. Nous pouvons constater que tous les enseignants (100 %) ont jugé que le programme s'intégrait bien dans l'approche *École en santé*, qu'il était adapté au niveau de langage des élèves du préscolaire et qu'il permettait de sensibiliser les élèves à l'importance des saines habitudes de vie. Aussi, cinq enseignants (50 %) ont rapporté que le programme était approprié au niveau de langage des parents, tandis qu'un enseignant (10 %) a rapporté être plutôt en désaccord avec cet énoncé. Précisons également qu'il y a eu une erreur dans l'énoncé 7.3 dans le questionnaire : « De façon générale, le programme permet de transmettre des informations pertinentes sur l'alimentation des élèves ».

». En effet, les choix de réponses associés à cet énoncé avaient été omis, ce qui explique qu'il y a plus de répondants qui n'ont pas fourni de réponses.

**FIGURE VI** : Pertinence du programme en général selon les enseignants (n = 10).

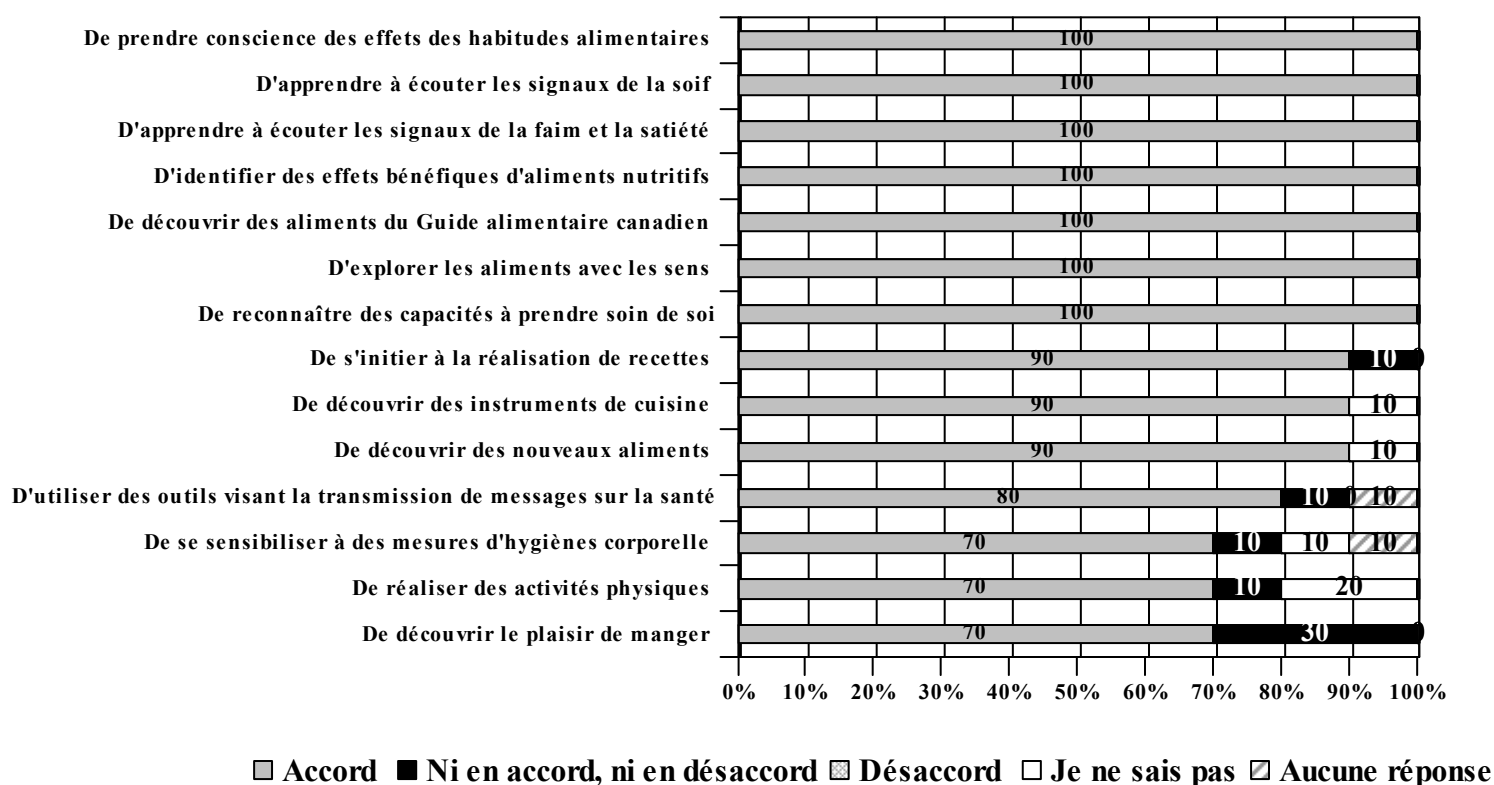


La figure VII qui suit correspond à la question 9 du questionnaire qui concerne la pertinence du programme selon les objectifs d'apprentissage des PLC. Pour faciliter la lecture de cette figure, les objectifs ont été reformulés en moins de mots. Nous pouvons constater que tous les enseignants (100 %) ont jugé que le programme permettait de répondre aux objectifs suivants :

- Reconnaître certaines capacités à prendre soin de soi par l'alimentation, l'hygiène et l'exercice.
- Prendre conscience de certains effets positifs et négatifs de certaines habitudes alimentaires sur la santé et le bien-être.
- Apprendre à écouter les signaux envoyés par le corps pour signaler la soif.
- Apprendre à écouter les signaux envoyés par le corps pour signaler la faim et la satiété.
- Identifier certains effets bénéfiques généraux d'aliments nutritifs sur certaines parties du corps et sur l'énergie.
- Découvrir des aliments des quatre groupes (familles) du GAC.
- Explorer les aliments avec les sens (ouïe, odorat, goût, vue et toucher).

D'autre part, sept enseignants (70 %) ont rapporté être en accord avec le fait que le programme permettait de découvrir le plaisir de manger dans un environnement adéquat et en ayant des comportements adéquats, tandis que trois enseignants (30 %) ont rapporté être ni en accord, ni en désaccord. De plus, le même nombre d'enseignants (70 %) a également rapporté être en accord avec le fait que le programme permettait de réaliser des activités physiques et de se sensibiliser à certaines mesures d'hygiène corporelle en les expérimentant.

**FIGURE VII : Pertinence du programme selon les objectifs d'apprentissages des PLC**  
(n = 10).

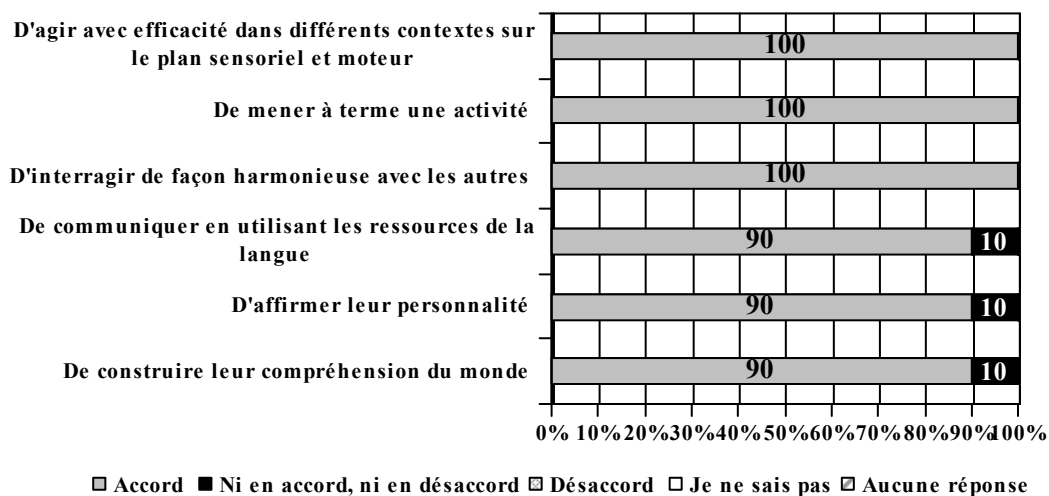


Les réponses à la question 10 du questionnaire concernant les compétences du PFÉQ sont illustrées à la figure VIII. Tous les enseignants (100%) estiment que le programme permettait aux élèves de mener à terme une activité, d'interagir de façon harmonieuse avec les autres et d'agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur. Par ailleurs, neuf enseignants ont rapporté être en accord avec le fait que le programme permettait aux élèves de construire leur compréhension du monde, de communiquer en



utilisant les ressources de la langue et d'affirmer leur personnalité, tandis qu'un enseignant (10 %) a rapporté être ni en accord, ni en désaccord.

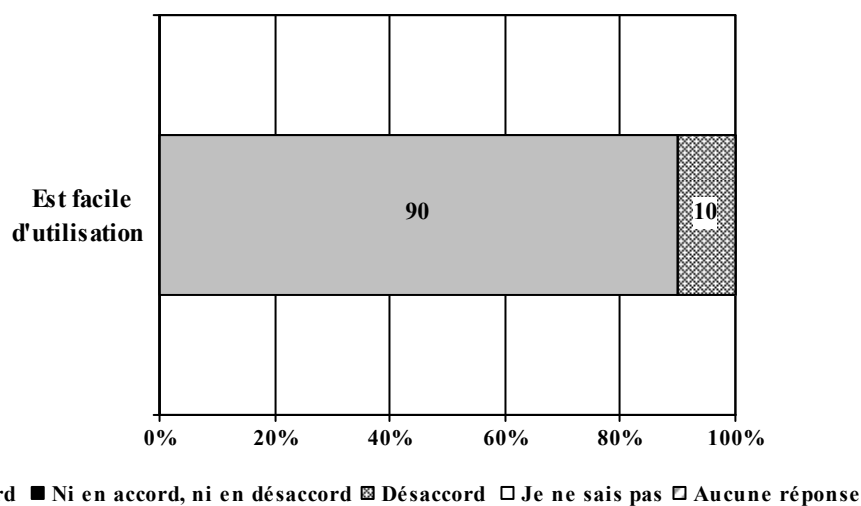
**FIGURE VIII** : Pertinence du programme par rapport aux compétences du PFÉQ (n = 10).



#### 1.4 Utilisation du programme

Les figures IX à XI concernent l'utilisation du programme. Elles correspondent respectivement aux questions 11 à 13 du questionnaire. À la figure IX, neuf enseignants (90 %) ont mentionné être en accord avec le fait que le programme était facile d'utilisation, tandis qu'un (10 %) a rapporté être plutôt en désaccord.

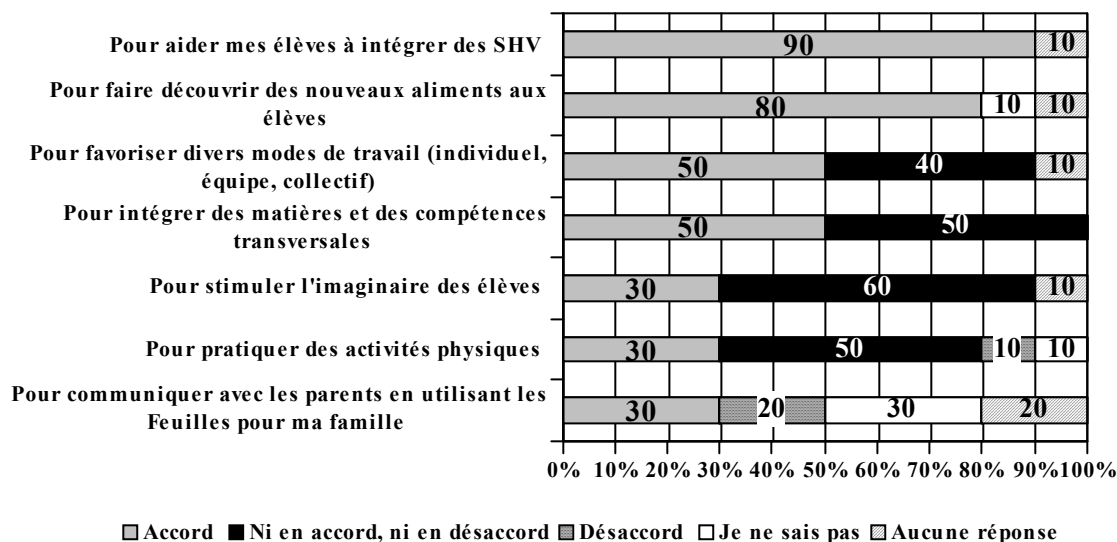
**FIGURE IX**: Facilité d'utilisation du programme selon les enseignants (n = 10).



À la figure X concernant les conditions d'utilisation du programme, neuf enseignants (90 %) ont rapporté qu'ils utilisaient le programme pour aider leurs élèves à

intégrer des saines habitudes de vie. À ce choix de réponses, un enseignant (10 %) n'a pas répondu, mais il a précisé dans le choix « autre » ce commentaire : « *Parents allophones* ». De plus, huit enseignants (80 %) ont rapporté qu'ils utilisaient le programme pour faire découvrir des nouveaux aliments aux élèves, tandis que cinq (50 %) ont souligné qu'ils l'utilisaient pour des matières et des compétences transversales et pour favoriser divers modes de travail. Or, seulement trois enseignants (30 %) ont rapporté qu'ils étaient d'accord avec cet énoncé : « J'utilise le programme pour communiquer avec les parents en utilisant les « Feuilles pour ma famille » », tandis que deux (20 %) étaient respectivement plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord. D'un autre côté, trois enseignants (30 %) ont également rapporté qu'ils étaient d'accord avec cet énoncé : « J'utilise le programme pour réaliser des activités physiques », tandis qu'un (10 %) a répondu être tout à fait en désaccord. En outre, trois enseignants (30 %) ont rapporté qu'ils l'utilisaient pour stimuler l'imaginaire des élèves.

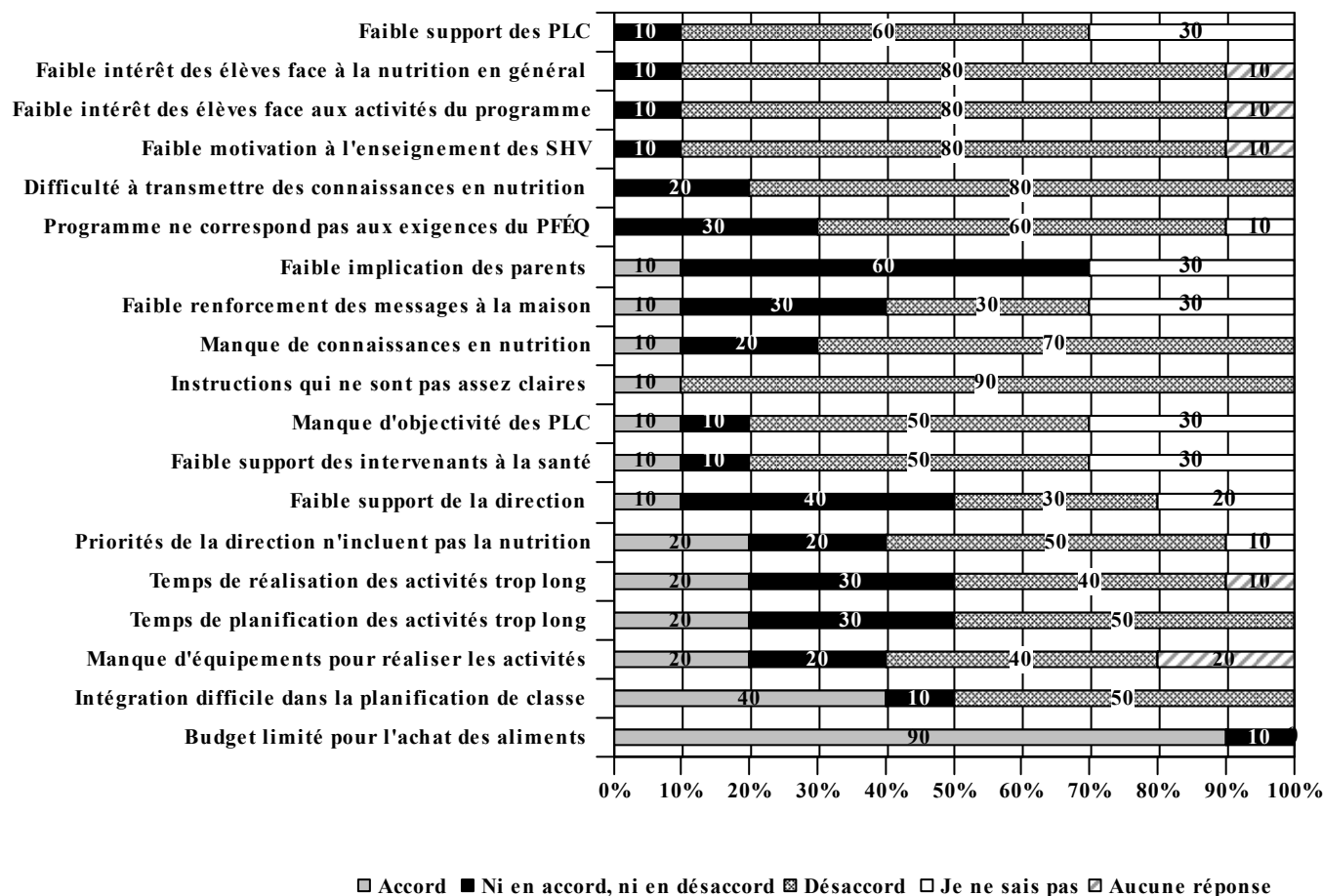
**FIGURE X :** Conditions qui s'appliquent à l'utilisation du programme (n = 10).



La figure XI illustre les raisons qui limitent l'utilisation du programme. Neuf enseignants (90 %) ont rapporté être en désaccord avec le fait que les instructions du programme qui ne sont pas assez claires limitaient l'utilisation du programme, tandis que huit (80 %) ont rapporté être en désaccord avec le fait que leur faible motivation personnelle à l'enseignement des saines habitudes de vie, le faible intérêt des élèves face à la nutrition en général et face aux activités du programme ainsi que la difficulté à transmettre des connaissances sur la nutrition en limitaient leur utilisation. Par ailleurs, neuf

enseignants (90%) ont rapporté être en accord avec le fait que le budget restreint limitait leur utilisation du programme, tandis que quatre (40 %) ont rapporté être en accord avec le fait que le programme s'intègre difficilement dans leur planification de classe. De plus, deux enseignants (20 %) ont rapporté qu'ils étaient d'accord avec le fait que les priorités de la direction de leur école qui n'incluent pas l'enseignement de la nutrition, le manque d'équipements pour réaliser les activités ainsi que le temps de réalisation et de planification des activités trop élevé contraignent l'utilisation du programme. Précisons également que six enseignants (60 %) ont rapporté être ni en accord, ni en désaccord avec le fait que la faible implication des parents limitait son utilisation du programme, tandis qu'un (10 %) a rapporté être en désaccord. De plus, quatre enseignants (40 %) ont répondu être ni en accord, ni en désaccord avec le fait que le faible support de la direction pour l'implantation du programme limitait leur utilisation, tandis qu'un a répondu être en désaccord. Enfin, un enseignant a rapporté dans le choix « autre » que les allergies limitaient son utilisation du programme, tandis qu'un a fait ce commentaire : « *Pas eu le temps; 2 leçons de fait* ».

**FIGURE XI :** Raisons qui limitent l'utilisation du programme (n = 10).



Le tableau VI suivant montre les raisons qui limitent l'utilisation du programme chez les non-utilisateurs. Ce tableau correspond aux résultats de la question 2 du questionnaire dans la section destinée aux non-utilisateurs. Les raisons sont présentées en ordre décroissant de fréquences. La raison la plus rapportée, soit par neuf enseignants (33 %), est la suivante : « J'utilise déjà un autre programme d'éducation à la nutrition ». Pour ce choix de réponses, deux enseignants ont précisé respectivement les commentaires suivants : « *Celui du CLSC* », « *Le programme ne semble pas aussi intéressant qu'un autre utilisé (Les collations de Grignote)* ». De plus, un enseignant a écrit le commentaire suivant :

*« J'utilise du matériel accumulé au fil des ans. J'intègre beaucoup d'activités dont des ateliers de cuisine tout au long de l'année. Dernièrement, j'ai feuilleté le guide (...) J'aurai aimé qu'il y ait comme par le passé du matériel fourni (ex. marionnettes, casse-tête, disques de chansons, de conte, cd rom, livres/albums illustrés) = plus facile d'utilisation que le conte à chaque scénario ».*

Dans le choix « autre », sept enseignants (26 %) ont rapporté qu'ils n'avaient pas utilisé le programme puisqu'ils avaient manqué de temps soit pour s'approprier, pour implanter ou pour intégrer le programme. Parmi ces enseignants, un a rapporté que ce manque de temps était dû à un congé de maladie, tandis que pour un autre enseignant, ce manque de temps était dû à un déménagement personnel et professionnel. Aussi, sept enseignants (26 %), ont souligné que leur budget limité pour l'achat d'aliments avait empêché l'utilisation du programme. Par ailleurs, cinq enseignants (19 %) ont rapporté qu'ils n'avaient pas utilisé le programme puisque le temps de réalisation des activités était trop élevé, tandis que trois enseignants (11 %) ne l'avaient pas utilisé parce le temps de planification des activités était trop élevé. Parmi ces enseignants, un a fait plus spécifiquement le commentaire suivant : « (...) *Le programme m'a semblé exigeant en temps (planification, achat, dégustation, etc.)* (...) ».

En se référant aux commentaires reçus dans le choix « autre », deux enseignants (7 %) ont répondu qu'ils n'avaient pas utilisé le programme puisque le thème de la nutrition était déjà passé et deux enseignants (7 %) ont précisé plus spécifiquement que c'était parce que le thème de la nutrition avait déjà été abordé en novembre. De plus, deux enseignants (7 %) ont également rapporté que le fait que le programme ne s'intègre pas dans leur planification de classe, la faible implication des parents dans les activités scolaires

proposées, le manque d'équipements pour réaliser les activités et le faible support des intervenants de santé de leur école pour l'implantation du programme sont des raisons qui ont empêché leur utilisation du programme. Parmi les commentaires reçus dans le choix « autre », deux enseignants (7 %) ont souligné qu'ils n'avaient pas utilisé le programme étant donné la gestion difficile de leur groupe d'élèves. Les autres raisons exprimées dans les choix de réponses ont été soulevées par un enseignant (4 %) ou n'ont pas été rapportées. Notons cependant que les raisons suivantes empêchant l'utilisation du programme ont été rapportées par un seul enseignant (4 %) dans le choix « autre » : « *J'ai prêté mon matériel à une collègue et il m'est revenu très très tard (...)* », « *Chansons, comptines peu attrayantes (...)* », « *Beaucoup de photocopies à faire* », « *Beaucoup d'enfants souffrent d'allergies alimentaires ce qui limitent les recettes et les dégustations (...)* », « *(...) Programme chargé (...)* » et « *Changement de personnel (...)* ».

Malgré toutes ces raisons, dix enseignants (37 %) ont souligné qu'ils avaient quand même l'intention d'utiliser le programme dans le futur. Parmi ces enseignants, quatre d'entre eux (15 %) ont précisé qu'ils l'utiliseraient en mars 2009, tandis que deux (7 %) ont précisé qu'ils l'utiliseraient au cours de la prochaine année. Toutefois, un de ces enseignants (4 %) a rapporté le commentaire suivant : « *Je ne le ferai pas dans son intégralité* ». De plus, les enseignants ont aussi rapporté des commentaires positifs en lien avec le programme même s'ils ne l'avaient pas utilisé. En effet, deux enseignants (7 %) ont rapporté que le programme est beau. En outre, les commentaires suivants ont été faits par un enseignant (4 %) : « *L'évaluation par contre est très bien* » et « *Je me suis déjà inspiré des « fiches aliments » que j'ai plastifiées* ».

**TABLEAU VI:** Raisons qui limitent l'utilisation du programme par des non-utilisateurs (n= 27).

<b>Raisons qui empêchent l'utilisation du programme</b>	<b>n (%)</b>
J'utilise déjà un autre programme d'éducation à la nutrition	9/27 (33 %)
Manque de temps pour s'approprier, implanter et intégrer le programme	7/27 (26 %)
Budget limité pour l'achat d'aliments	7/27 (26 %)
Temps de réalisation des activités trop élevé	5/27 (19 %)
Temps de planification des activités trop élevé	3/27 (11 %)
Le thème de la nutrition avait déjà été abordé en novembre	2/27 (7 %)
Le mois de la nutrition était déjà passé	2/27 (7 %)
Le programme ne s'intègre pas dans ma planification de classe	2/27 (7 %)
Faible implication des parents dans les activités scolaires proposées	2/27 (7 %)
Manque d'équipements pour réaliser les activités	2/27 (7 %)
Faible support des intervenants de santé de mon école pour l'implantation du programme	2/27 (7 %)
Gestion difficile du groupe d'élèves	2/27 (7 %)
Faible renforcement des parents sur les messages transmis à l'école en matière de saines habitudes de vie	1/27 (4 %)
Je n'ai plus le matériel entre les mains	1/27 (4 %)
Instructions qui ne sont pas assez claires	1/27 (4 %)
Faible support de la direction pour l'implantation du programme	1/27 (4 %)
Le matériel a été prêté à un collègue et il est revenu très tard	1/27 (4 %)
Les chansons, comptines sont peu attrayantes	1/27 (4 %)
Beaucoup de photocopies à faire	1/27 (4 %)
Beaucoup d'enfants souffrent d'allergies alimentaires ce qui limitent les recettes et les dégustations	1/27 (4 %)
Programme chargé	1/27 (4 %)
Changement de personnel	1/27 (4 %)
Manque de connaissances en nutrition	0/27 (0 %)
Difficulté à transmettre des connaissances en nutrition	0/27 (0 %)
Faible intérêt des élèves face aux activités du programme	0/27 (0 %)
Faible intérêt des élèves face à la nutrition en général	0/27 (0 %)
Faible motivation à l'enseignement de saines habitudes de vie	0/27 (0 %)
Les priorités de la direction de mon école qui n'incluent pas l'enseignement de la nutrition	0/27 (0 %)
Faible support de l'équipe des diététistes des PLC pour l'implantation du programme	0/27 (0 %)
Le programme ne correspond pas aux exigences du PFÉQ	0/27 (0 %)
Manque d'objectivité du programme développé par les PLC	0/27 (0 %)

### 1.5 Implantation du programme

Les tableaux VII à X se rapportent à la section du questionnaire sur l'implantation du programme. Plus spécifiquement, les tableaux VII et XI concernent les résultats obtenus à la question 14 et font référence au degré d'implantation et à la fidélité du programme. Au tableau VII, une moyenne de 11,4 activités ont été réalisées par enseignant sur un total de 30 (38 %). Considérant les résultats obtenus sur le profil des répondants (voir section 1.1), ce nombre d'activités a été réalisé au cours d'une période moyenne de 5 mois. Toutefois, le

degré d'implantation est très variable. En effet, quatre enseignants (40 %) ont réalisé plus de 50 % des activités du programme, dont trois (30 %) l'ont implanté à 60 %. Or, trois enseignants (30 %) ont réalisé moins de 25 % des activités, dont un seulement 10 %. Par ailleurs, une moyenne de 6,3 activités ont été réalisées telles quelles par enseignant (55 %). Notons que trois enseignants (30 %) ont réalisé plus de 75 % des activités telles quelles dont deux les ont toutes réalisées telles quelles. En outre, une moyenne de 5,1 activités par enseignant ont été modifiées (45 %). Soulignons que trois enseignants (30 %) ont modifié plus de 75 % des activités dont deux les ont toutes modifiées. Par ailleurs, deux enseignants (20 %) n'ont réalisé aucune des activités telles quelles et les ont toutes modifiées. De plus, les enseignants ont répondu avoir l'intention de refaire 6,1 activités sur 11,4 (54 %). Cependant, six enseignants (60 %) n'ont pas répondu qu'ils avaient l'intention de refaire les activités réalisées, tandis que quatre (40 %) ont répondu avoir l'intention d'en refaire plus de 90 % dont deux, 100 %.

**TABLEAU VII :** Pour chacun des enseignants, nombre d'activités réalisées au total et la proportion de ces activités réalisées telles quelles, modifiées et dont les enseignants ont l'intention de refaire.

<b>Enseignant (n = 10)</b>	<b>Nombre d'activités réalisées au total<sup>a</sup></b>	<b>Nombre d'activités réalisées telles quelles<sup>a</sup></b>	<b>Nombre d'activités modifiées<sup>a</sup></b>	<b>Nombre d'activités dont les enseignants ont l'intention de refaire<sup>a</sup></b>
<b>1</b>	18/30 (60 %)	4/18 (22 %)	14/18 (78 %)	17/18 (94 %)
<b>2</b>	18 /30 (60 %)	18/18 (100 %)	0/18 (0 %)	0/18 (0 %)
<b>3</b>	11/30 (37 %)	4/11 (36 %)	7/11 (64 %)	11/11 (100 %)
<b>4</b>	3/30 (10 %)	1/3 (33 %)	2/3 (67 %)	0/3 (0 %)
<b>5</b>	16/30 (53 %)	5/16 (31 %)	11/16 (69 %)	15/16 (94 %)
<b>6</b>	4/30 (13 %)	0/4 (0 %)	4/4 (100 %)	0/4 (0 %)
<b>7</b>	8/30 (27 %)	8/8 (100 %)	0/8 (0 %)	0/8 (0 %)
<b>8</b>	6/30 (20 %)	0/6 (0 %)	6/6 (100 %)	0/6 (0 %)
<b>9</b>	18/30 (60 %)	14/18 (78 %)	4/18 (22 %)	18/18 (100 %)
<b>10</b>	12/30 (40 %)	9/12 (75 %)	3/12 (25 %)	0/12 (0 %)
<b><math>\bar{x}^b</math></b>	<b>11,4/30 (38 %)</b>	<b>6,3/11,4 (55 %)</b>	<b>5,1/11,4 (45 %)</b>	<b>6,1/11,4 (54 %)</b>

**Légende :**

<sup>a</sup>Nombre d'activités réalisées au total /nombre d'activités au total dans le programme

Nombre d'activités réalisées telles quelles/nombre d'activités réalisées au total

Nombre d'activités modifiées/nombre d'activités réalisées au total

Nombre d'activités dont les enseignants ont l'intention de refaire/nombre d'activités réalisées au total

<sup>b</sup>Nombre moyen d'activités réalisées au total, telles quelles, modifiées et dont les enseignants ont l'intention de refaire

Au tableau VIII, nous constatons également qu'en moyenne, les enseignants ont réalisé plus d'activités dans le thème « Cinq sens » que dans les autres thèmes, soit 2,9 activités en moyenne par enseignant sur un total de 11,4 (25 %). Toutefois, les enseignants semblent avoir moins réalisé d'activités dans le thème « L'épicerie », soit une moyenne d'une activité sur un total de 11,4 (9 %). Ce thème est également celui associé à la moins grande proportion d'activités qui seront refaites par les enseignants (30 %). Notons cependant que c'est dans ce thème où nous retrouvons la plus grande proportion d'activités réalisées telles quelles (70 %). Par ailleurs, le thème où les activités ont été le plus modifiées est « La provenance des aliments ». En effet, 57 % des activités réalisées ont subies des modifications, tandis que 43 % ont été conduites telles que prévues. D'un autre côté, le thème « L'hygiène » est celui où la proportion d'activités réalisées que les enseignants ont l'intention de refaire est la plus élevée (73 %).

**TABLEAU VIII** : Nombres d'activités réalisées en moyenne par thème et la proportion de ces activités réalisées telles quelles, modifiées et dont les enseignants ont l'intention de refaire.

Thèmes	Nombres moyens d'activités réalisées par thème <sup>a</sup>	Nombres moyens d'activités réalisées telles quelles par thème <sup>a</sup>	Nombres moyens d'activités modifiées par thème <sup>a</sup>	Nombres moyens d'activités dont les enseignants ont l'intention de refaire par thème <sup>a</sup>
Les cinq sens	2,9/11,4 (25 %)	1,5/2,9 (52 %)	1,4/2,9 (48 %)	1,4/2,9 (48 %)
La collation	1,9/11,4 (17 %)	1,3/1,9 (68 %)	0,6/1,9 (32 %)	1,2/1,9 (63 %)
La provenance des aliments	2,3/11,4 (20 %)	1,0/2,3 (43 %)	1,3/2,3 (57 %)	0,9/2,3 (39 %)
L'épicerie	1,0/11,4 (9 %)	0,7/1,0 (70 %)	0,3/1,0 (30 %)	0,3/1,0 (30 %)
L'hygiène	1,1/11,4 (10 %)	0,7/1,1 (64 %)	0,4/1,1 (36 %)	0,8/1,1 (73 %)
Le corps humain	2,2/11,4 (19 %)	1,1/2,2 (50 %)	1,1/2,2 (50 %)	1,5/2,2 (68 %)
<b>TOTAL</b>	11,4/30 (38 %)	6,3/11,4 (55 %)	5,1/11,4 (45 %)	6,1/11,4 (54 %)

**Légende :**

<sup>a</sup>Nombre d'activités réalisées en moyenne par thème/nombre d'activités réalisées en moyenne au total

Nombre d'activités réalisées en moyenne telles quelles par thème/nombre d'activités réalisées en moyenne par thème

Nombre d'activités modifiées en moyenne par thème/nombre d'activités réalisées en moyenne par thème

Nombre d'activités dont les enseignants ont l'intention de refaire en moyenne par thème/nombre d'activités réalisées en moyenne par thème

Dans le tableau IX sur les activités du programme, nous constatons que celles qui ont été le plus réalisées, soit par huit enseignants (80 %) sont « As-tu le nez fin petit touche-à-tout? » et « L'histoire du lait » Par contre, trois d'entre eux (37 %) ont réalisé ces



activités telles quelles, tandis que cinq les ont modifiées (63 %). Notons aussi que quatre de ces enseignants, soit 50 % d'entre eux, ont souligné qu'ils avaient l'intention de refaire ces activités. De plus, l'activité « Qui suis-je? » a été réalisée par sept enseignants (70 %). De ce nombre, quatre (57 %) ont rapporté avoir réalisé cette activité telle quelle, tandis que trois ont plutôt répondu l'avoir modifiée (43 %). Par ailleurs, les quatre enseignants qui ont réalisé l'activité « La chanson des collations » ne l'ont tous pas modifiée (100 %) et trois d'entre eux (75 %) ont rapporté avoir l'intention de la refaire, tandis que quatre enseignants sur cinq (80 %) ont rapporté avoir réalisé l'activité « Le napperon » telle quelle et avoir l'intention de la refaire. D'autre part, parmi les cinq enseignants qui ont réalisé l'activité « L'histoire de ma croissance », quatre enseignants (80 %) ont souligné qu'ils l'avaient modifiée, mais qu'ils avaient l'intention de la refaire. Pour ce qui est de l'activité « T'es à croquer ! », les quatre enseignants qui ont réalisé cette activité ont tous rapporté qu'ils avaient l'intention de la refaire (100 %). Nous avons également constaté que l'activité « Mimer la vie » n'avait pas été réalisée par les enseignants. En outre, nous observons que certains enseignants ont réalisé des activités pour les 4 ans. Enfin, certains enseignants ont ajouté des commentaires à la question 14. En effet, un d'entre eux a précisé pour l'activité « Mon corps bouge ! » cette remarque : « *Je le fais à tous les jours* », tandis qu'un autre a rapporté ceci pour l'activité « Les parties de mon corps » : « *Avec d'autres chansons* ». De plus, pour l'activité « Crème glacée maison », un enseignant a fait cette précision : « *Pas faite, mais à faire* ».

Le tableau X se réfère à la question 15 sur les raisons des modifications apportées au programme. Cinq enseignants (50 %) ont rapporté le budget limité pour l'achat d'aliments. Un enseignant a d'ailleurs fait cette précision : « *J'ai utilisé mon budget personnel* ». De plus, trois enseignants (30 %) ont rapporté comme raison le temps de planification des activités trop élevé, tandis que deux (20 %) ont répondu le temps de réalisation des activités trop élevé et le manque d'équipements pour réaliser les activités du programme. En outre, les raisons suivantes ont été rapportées par un enseignant (10 %) : « Instructions qui ne sont pas assez claires » et « Le matériel doit être adapté à mon contexte/milieu/groupe ». Cependant, un enseignant a fait cette remarque concernant le manque de clarté des instructions : « *Plus pour le lait (je préférerais les activités plus complètes de l'autre guide précédant- je le trouvais plus complet)* ». D'autre part, certains

enseignants ont rapporté ces raisons : « *Il y a beaucoup d'activités! J'utilise ce programme uniquement dans le mois de mars* » et « *J'en avais déjà une de planifiée dans un autre programme et pour suivre le thème de l'Halloween* »

**TABLEAU IX** : Nombres d'enseignants ayant réalisé les activités du programme au total (n = 10) et la proportion de ces activités réalisées telles quelles, modifiées et dont les enseignants ont l'intention de refaire.

Thèmes	Activités	Réalisées (au total) <sup>a</sup>	Telles quelles <sup>a</sup>	Modifiées <sup>a</sup>	Intention de refaire <sup>a</sup>
<b>a) Les cinq sens</b>	a.1) Qui suis-je? <sup>b</sup>	7/10 (70 %)	4/7 (57 %)	3/7 (43 %)	3/7 (43 %)
	a.2) Cinq sens, cinq trésors	6/10 (60 %)	3/6 (50 %)	3/6 (50 %)	3/6 (50 %)
	a.3) As-tu le nez fin petit touche-à-tout?	8/10 (80 %)	3/8 (37 %)	5/8 (63 %)	4/8 (50 %)
	a.4) La danse des aliments	3/10 (30 %)	2/3 (67 %)	1/3 (33 %)	2/3 (67 %)
	a.5) Première rencontre avec Camille et Antoine <sup>c</sup>	5/10 (50 %)	3/5 (60 %)	2/5 (40 %)	2/5 (40 %)
<b>b) La collation</b>	b.1) Le journal alimentaire <sup>b</sup>	3/10 (30 %)	1/3 (33 %)	2/3 (67 %)	1/3 (33 %)
	b.2) Le napperon	5/10 (50 %)	4/5 (80 %)	1/5 (20 %)	4/5 (80 %)
	b.3) Trempette de fruits au yogourt	2/10 (20 %)	1/2 (50 %)	1/2 (50 %)	1/2 (50 %)
	b.4) La chanson des collations	4/10 (40 %)	4/4 (100 %)	0/4 (0 %)	3/4 (75 %)
	b.5) Des collations pour Camille et Antoine <sup>c</sup>	4/10 (40 %)	2/4 (50 %)	2/4 (50 %)	3/4 (75 %)
<b>c) La provenance des aliments</b>	c.1) L'histoire du lait <sup>b</sup>	8/10 (80 %)	3/8 (37 %)	5/8 (63 %)	4/8 (50 %)
	c.2) Mégajardin d'ici	5/10 (50 %)	2/5 (40 %)	3/5 (60 %)	2/5 (40 %)
	c.3) De la ferme à la table	5/10 (50 %)	3/5 (60 %)	2/5 (40 %)	2/5 (40 %)
	c.4) Les céréales! Un vrai régal!	2/10 (20 %)	1/2 (50 %)	1/2 (50 %)	0/2 (0 %)
	c.5) Le coin des chefs <sup>c</sup>	4/10 (40 %)	2/4 (50 %)	2/4 (50 %)	1/4 (25 %)
<b>d) L'épicerie</b>	d.1) Dans la peau d'un aliment <sup>b</sup>	1/10 (10 %)	0/1 (0 %)	1/1 (100 %)	0/0 (0 %)
	d.2) Visite à l'épicerie	1/10 (10 %)	1/1 (100 %)	0/1 (0 %)	0/1 (0 %)
	d.3) Le coin épicerie	5/10 (50 %)	4/5 (80 %)	1/5 (20 %)	2/5 (40 %)
	d.4) Crème glacée maison	1/10 (10 %)	1/1 (100 %)	0/1 (0 %)	0/1 (0 %)
	d.5) Camille et Antoine en trempette <sup>c</sup>	2/10 (20 %)	1/2 (50 %)	1/2 (50 %)	1/2 (50 %)
<b>e) L'hygiène</b>	e.1) Campagne de sensibilisation <sup>b</sup>	4/10 (40 %)	2/4 (50 %)	2/4 (50 %)	3/4 (75 %)
	e.2) Mon corps, j'en prends soin!	2/10 (20 %)	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)	1/2 (50 %)
	e.3) Brochettes colorées de légumes et de fromage	3/10 (30 %)	3/3 (100 %)	0/3 (0 %)	2/3 (67 %)
	e.4) Mimer la vie	0/10 (0 %)	0/0 (0 %)	0/0 (0 %)	0/0 (0 %)
	e.5) L'heure du bain <sup>c</sup>	2/10 (20 %)	0/0 (0 %)	2/2 (100 %)	2/2 (100 %)
<b>f) Le corps humain</b>	f.1) L'histoire de ma croissance <sup>b</sup>	5/10 (50 %)	1/5 (20 %)	4/5 (80 %)	4/5 (80 %)
	f.2) T'es à croquer!	4/10 (40 %)	2/4 (50 %)	2/4 (50 %)	4/4 (100 %)
	f.3) Mon corps bouge!	6/10 (60 %)	3/6 (50 %)	3/6 (50 %)	4/6 (67 %)
	f.4) La collation en fête!	2/10 (20 %)	2/2 (100 %)	0/2 (0 %)	0/2 (0 %)
	f.5) Les parties de mon corps <sup>c</sup>	5/10 (50 %)	3/5 (60 %)	2/5 (40 %)	3/5 (60 %)

**Légende :**

<sup>a</sup>Réalisées au total : Nombre d'enseignants qui ont réalisés l'activité / nombre d'utilisateurs (n = 10)

Réalisées telles quelles : Nombre d'activités telles quelles/ nombre d'activités réalisées au total

Modifiées : Nombre d'activités modifiées/nombre d'activités réalisées au total

Intention de refaire : Nombre d'activités dont les enseignants ont l'intention de refaire/nombre d'activités réalisées au total

<sup>b</sup>Activités qui intègrent les six compétences du PFÉQ

<sup>c</sup>Activités destinées au préscolaire 4 ans

**TABEAU X** : Raisons des modifications apportées à certaines activités du programme (n = 10).

Raisons des modifications aux activités du programme	$\bar{x}$
Budget limité pour l'achat d'aliments	5/10 (50 %)
Temps de planification des activités trop élevé	3/10 (30 %)
Temps de réalisation des activités trop élevé	2/10 (20 %)
Manque d'équipements pour réaliser les activités	2/10 (20 %)
Instructions qui ne sont pas assez claires	1/10 (10 %)
Le matériel doit être adapté à mon contexte/milieu/groupe	1/10 (10 %)
Activité déjà dans le programme régulier de l'enseignant	1/10 (10 %)
Programme chargé considérant une utilisation restreinte dans le mois de mars	1/10 (10 %)

## 2. Résultats des groupes de discussion

### 2.1 Profil des participants aux groupes de discussion

Le tableau XI dresse le profil des participants aux groupes de discussion. Les 13 participants sont tous des femmes qui enseignent à des groupes d'élèves de 5 ans et/ou de 6 ans et aucune d'entre elles n'enseignent à la maternelle 4 ans. En effet, certains de leurs élèves avaient 5 ans au début de l'année scolaire et ils ont eu 6 ans en cours d'implantation. Ces participants avaient en moyenne 13,9 ans d'expérience en enseignement en général et 7,6 ans d'expérience au préscolaire. De plus, certains ont rapporté qu'ils provenaient de milieux plus aisés, tandis que d'autres de milieux plus défavorisés (voir tableau III).

**TABEAU XI** : Profil des participants aux groupes de discussion.

	Participants (n = 13)
<b>Genre</b>	13/13 femmes
<b>Année(s) d'expérience en enseignement</b>	$\bar{x}$ = 13,9 ans
<b>Année(s) d'expérience au préscolaire</b>	$\bar{x}$ = 7,6 ans
<b>Niveau d'enseignement</b>	Maternelle 4 ans : 0/13
	Maternelle 5 ans : 4/13
	Maternelle 4-5 ans : 0/13
	Maternelle 5-6 ans : 9/13

## **2.2 Thèmes centraux « Éléments facilitateurs » et « Barrières » et leurs sous-thèmes**

Les tableaux XII et XIII présentent respectivement les sous-thèmes des thèmes centraux « Éléments facilitateurs » et « Barrières ». Des regroupements par catégories (milieu scolaire/pré-scolaire, famille, enseignant, programme, élèves, communauté/société et PLC) ont été faits pour la présentation des résultats. Notons que des exemples d'unités de sens associées à ces thèmes et sous-thèmes sont présentés à l'annexe IV<sup>4</sup>. Par ailleurs, considérant le fait qu'il y a peu de participants aux groupes de discussion ( $n = 13$ ), nous ne présenterons pas l'importance relative accordée à chacun de ces « Éléments facilitateurs » et de ces « Barrières ».

Certains sous-thèmes ont été classés dans plusieurs catégories. Par exemple, les difficultés avec les recettes relèvent à la fois du manque d'équipements dans l'école, mais aussi d'un problème au niveau de l'organisation et d'un manque de facilité et d'intérêt de l'enseignant pour réaliser ce genre d'activité. De plus, les problèmes au niveau des photocopies proviennent de considérations écologiques et budgétaires propres au milieu scolaire, mais aussi de la façon dont est conçu le programme. En outre, le manque de temps pour s'approprier le programme est une réalité des enseignants qui découle du milieu scolaire. Mentionnons également que certains sous-thèmes se retrouvent à la fois sous le thème « Éléments facilitateurs » et « Barrières », tels que l'implication des parents, l'intérêt à l'enseignement des saines habitudes de vie (SHV), l'expérience de l'enseignant, l'organisation du matériel, la présence de grilles d'évaluation et d'autoévaluation, l'intégration du programme dans la planification de classe, la clarté des instructions, la progression et la continuité des thèmes et l'objectivité des PLC.

**TABEAU XII :** Thème « Éléments facilitants » et les sous-thèmes regroupés par catégories.

<b>Thème « Éléments facilitants »</b>	
<b>Catégories</b>	<b>Sous-thèmes</b>
<b>Milieu scolaire/ préscolaire</b>	Accès à des équipements de cuisine et du personnel de service alimentaire Support de la direction Promotion des saines habitudes de vie à l'école Plus d'autonomie dans les programmes au préscolaire
<b>Famille</b>	Implication des parents en général Renforcement des messages à la maison
<b>Enseignant</b>	Intérêt à enseigner les saines habitudes de vie Moyens de communication propres à l'enseignant Meilleure gestion de temps associée à l'expérience Connaissance en nutrition en général Plaisir de découvrir les aliments par les sens
<b>Programme</b>	Péripéties Présence de grilles d'évaluation et d'auto-évaluations Affiche Modèles d'aliments Autocollants Aimants Matériel pour les 4 ans Communiqués aux parents Thèmes abordés dans le programme en général Adapté à la réalité scolaire et aux compétences du PFÉQ Programme complet Programme souple et flexible Organisation du matériel Visuel et attrait du programme en général Progression et la continuité des thèmes Intégration des activités dans la planification de classe Faciles à modifier et à adapter Activités faciles à réaliser et instructions claires Notions simples à enseigner Présences de courtes et de longues activités
<b>Élèves</b>	Intérêt des élèves pour la nutrition et les activités du programme Bénéfices perçus sur les saines habitudes de vie des élèves
<b>Communauté/Société</b>	Promotion des saines habitudes de vie dans la société en général
<b>PLC</b>	Atelier de formation Plus d'objectivité des PLC Relance des PLC

**TABEAU XIII : Thème « Barrières » et les sous-thèmes regroupés par catégories.**

<b>Thèmes « Barrières »</b>	
<b>Catégories</b>	<b>Sous-thèmes</b>
<b>Milieu scolaire/préscolaire</b>	Budget limité pour l'achat du matériel et des aliments Beaucoup d'autres activités et programmes au préscolaire Manque de continuité à travers les cycles du primaire Difficulté à réaliser des recettes Trop de photocopies nécessaires Temps pour s'approprier le programme
<b>Famille</b>	Difficultés à impliquer les parents Difficultés à communiquer avec les parents
<b>Enseignant</b>	Faible intérêt à enseigner la nutrition Difficulté à réaliser des recettes Difficultés avec les comptines et les chansons Autres priorités d'enseignement Manque de connaissance en nutrition Résistance à intégrer de nouvelles pratiques Manque de contrôle sur l'alimentation des élèves Manque d'expérience au préscolaire Enseignant seul à implanter le programme Temps pour s'approprier le programme
<b>Programme</b>	Manque de renseignements sur la nutrition Difficultés avec les comptines et les chansons Présence de grilles d'évaluation et d'autoévaluation Manque de liens avec l'activité physique Thèmes déjà inclus dans le programme régulier Matériel non réutilisable Trop de photocopies nécessaires Matériel fragile et non plastifié Progression et la continuité des thèmes Titres des thèmes non significatifs Organisation du matériel Peu d'activités simples et ludiques avec du matériel support Certaines activités non adaptées au préscolaire Difficultés à intégrer dans ma planification de classe Manque de clarté des instructions des activités Beaucoup de matériel nécessaire pour réaliser les activités Temps pour planifier et réaliser les activités du programme
<b>Élèves</b>	Déception des enfants de la faible implication des parents Élèves peu attentifs Allergies ou problèmes de santé
<b>Communauté/Société</b>	Difficultés à impliquer la communauté
<b>PLC</b>	Manque d'objectivité des PLC Structure de l'atelier et manque d'informations

### 2.3 Matériel additionnel du verbatim

Cette section présente du matériel additionnel provenant de notre verbatim. Ce matériel n'est pas directement en lien avec notre arbre thématique, mais découle de certaines questions de notre grille d'entrevue (voir annexe II<sub>14</sub>).

#### Coût par recette acceptable

Concernant le coût par recette acceptable, les enseignants ont fait différentes suggestions en lien avec leur réalité :

*« (...) 1\$ par enfant c'est très bien. En tout cas ça fait 20 \$ pour une activité (...) Oui, un dollar (...) je trouve ça parfait. (...) ».*

*« (...) Mais si on disait mettons ne pas dépasser 0,50 \$ (...) mettons eu 10\$ par activité dépendamment de l'activité, dépendamment de ce qu'on mange (...) ».*

*« Par rapport au budget qu'on a pour un an, je dirais ça je fais une recette à 10, 15 dollars...j'ai donné beaucoup là. ».*

De plus, un enseignant provenant d'un milieu encore plus défavorisé a plutôt suggéré entre 5 à 7 \$ et a fait ce commentaire :

*« À dix dollars ça me fait 10 recettes. 10 dégustations. Mais ça par exemple c'est que je prends tout mon budget sciences. C'est que je ne plante rien, je ne fais pas d'autres expériences (...) donc je coupe à quelque part (...) ».*

Les coûts suggérés dépendent aussi du type d'aliments à acheter pour un enseignant:

*« (...) Est-ce que notre intention est de faire goûter des fruits nouveaux ? Ben là ça chiffe, ça monte vite. Là euh, ça va aller dans les 40 dollars (...) ».*

Un enseignant a même proposé des recettes qui seraient acceptables selon leur budget, soit des muffins ou des laits frappés avec des fruits. En outre, un enseignant aurait fait ce commentaire par rapport à la fréquence à laquelle les recettes sont réalisées :

*« (...) c'est sûr que ce ne serait pas à chaque semaine. Ça serait trop lourd mais une par mois c'est vrai que ça a du sens aussi là, ça pourrait se vivre facilement là (...) ».*

#### Suggestions des enseignants

Les enseignants nous ont fait des suggestions générales en lien avec le programme. Par exemple, en ce qui a trait aux chansons, certains d'entre eux ont fait ces propositions :

*« J'aurais aimé ça avoir une bande sonore. Pis qu'après ça ça joue tout le temps. Pis je peux chanter par-dessus (...) ».*

*« (...) on aimerait ça avoir un CD de musique ».*

D'autres enseignants ont plutôt fait d'autres suggestions de matériel support :

*« des devinettes ça aurait été bon ça (...) ».*

*« (...) T'sais avoir souvent des casse-tête parce qu'on fait beaucoup de coopération. On est souvent en équipe, c'est l'fun de penser coopérer là. Faire un jeu de coopération, au niveau de l'alimentation. ».*

*« Peut-être aussi (...) un guide, ce qu'on peut faire avec du lait pis, (...) peut-être mettre un p'tit peu plus de fiches là. Fiches recettes (...) ».*

D'ailleurs, par rapport aux recettes, un autre enseignant a précisé ceci :

*« (...) Ce qui aurait été l'fun peut-être c'est de les aider à la lire la recette eux-mêmes. Donc si on met des p'tits dessins à côté (...) ».*

En ce qui a trait à l'implication de la communauté, un enseignant a fait cette suggestion :

*« Ben si jamais y'avait une liste de distributeurs, ou de gens dans la communauté ou de cultivateurs (...) de gens qui (...) auraient le goût de venir, ou qui auraient des informations sur certaines sujets ou de, leurs produits à présenter (...) Une banque de personnages selon les régions ou les, de gens qu'on pourrait contacter pour venir (...) Qui coûte rien là (...) fermier qui est prêt à venir (...) S'il a le goût de venir nous parler de ses carottes ou de ses choses, nous les présenter, nous les faire goûter (...) ».*

Plus spécifiquement, les enseignants nous ont fait des suggestions pour rejoindre les parents. Certains d'entre eux nous ont fait des suggestions basées sur ce qu'ils font déjà pour les rejoindre :

*« On a monté un petit livre de recettes (...) Je ne l'envoie pas au fur et à mesure (...) on accumule. Pis là ben à la fin de l'année y vont partir avec leur petit livre de recettes (...) Toutes les recettes, toutes les expériences, (...) Tout ce qu'on a fait (...) ».*

Certains enseignants suggèrent d'envoyer une feuille ou une lettre pour annoncer à l'avance les activités qui seront faites :

*« Ben moi ce que j'trouve qui serait peut-être intéressant ce serait peut-être qu'ils fournissent une lettre pour expliquer aux parents le programme pis que tout au cours de l'année ils risquent de recevoir des lettres des activités que les enfants vont faire (...) ».*



Suite à cette suggestion, un autre enseignant a répliqué : *« Ça donne une crédibilité »,* tandis que d'autres ont fait ces précisions :

*« (...) L'an prochain ça va être à moi d'informer les parents. Ce mois-ci on va avoir ça (...) à faire, préparez-vous, vous allez avoir des petits travaux. T'sais, présenter ça de façon humoristique (...) ».*

*« (...) faut que ça soit annoncé au début de l'année (...) la rencontre de parents (...) ».*

*« Ben nous c'est le suivi de la semaine. À chaque semaine (...) on envoie une lettre aux parents qui explique on est rendu là, ce qui s'est passé... ».*

Par ailleurs, des enseignants ont proposé d'y insérer des consignes et des repères visuels :

*« (...) J'dis ok là mercredi le 19 avril nous mangerons une salade de fruits. Prévoir avec votre enfant un contenant (...) Pis l'enfant je lui dis : là ce soir tu vas aller le coller sur la porte du réfrigérateur (...) ».*

*« (...) même moi là souvent c'est caractères gras (...) ».*

*« Faut cibler ce qui est hyper important, des feuilles orange fluo (...) ».*

Certains enseignants vont avoir recours à un calendrier ou des capsules mensuelles :

*« Pis j'ai un calendrier du mois que je leur envoie à la maison, je les avertis des thèmes, des activités spéciales, des journées importantes et tout ça ».*

*« (...) j'envoie des p'tits mémos dans ma capsule du mois en me disant bon ben garde ce mois-ci... ».*

D'autres enseignants proposent d'inviter les parents à l'école :

*« Moi j'invite régulièrement des parents à l'école. Donc ça pourrait être des activités qui se font quand les parents sont là aussi. Alors là on n'aurait pas besoin de transmettre rien par papier parce qu'ils l'auraient vécu avec les enfants (...) ».*

Des enseignants ont également suggéré d'utiliser le porte-folio de l'enfant. Pour certains, ce porte-folio se retrouve même sur l'Internet :

*« (...) l'album souvenir pourrait être ajouté au porte-folio (...) Au lieu de l'envoyer à la maison (...) le parent on se dit qu'il va oser regarder à un moment donné (...) ».*

*« Nous autres c'est parce que c'est sur Internet. Les parents écrivent le code pis ils entrent dans le porte-folio des enfants. Ils vont voir ce qui s'est passé dans la semaine ».*

Indépendamment du porte-folio, l'Internet et l'informatique ont aussi été suggérés comme moyens pour communiquer avec les parents :

*« Ben moi je communique beaucoup par courriel aux parents, j'ai l'adresse courriel de tous les parents. Pis souvent je leur envoie un petit courriel juste vite vite pour leur rappeler des p'tites choses (...) ».*

*« (...) Pis ceux qui n'ont pas Internet ben tu leur donnes accès (...) il y a un moment dans la semaine bon moi je suis disponible pis ils peuvent venir après l'école. Pis l'ordinateur de la classe est là pis ils peuvent aller ».*

*« (...) je ne sais pas si ce serait possible de faire un fichier numérique ? (...) Une petite activité, description, si l'enfant a aimé ça. Puis le parent pourrait le voir directement sans que ce soit en papier. ».*

Nous avons également demandé aux enseignants de nous préciser le type de support qu'ils souhaiteraient avoir des PLC. En lien avec cette question, un enseignant a fait ce commentaire :

*« J'trouve ça difficile de répondre à cette question là pis je suis déjà très satisfaite (...) C'est dur d'inventer quelque chose pour dire j'en voudrais un petit peu plus. ».*

Par contre, certains enseignants ont suggéré d'avoir une personne ressource des PLC qui vient dans les classes et d'autres préfèrent avoir des courriels de leur part :

*« Ça serait intéressant d'avoir une personne ressource. Peut-être que cette personne là pourrait venir faire une activité en classe là. C'est sûr qu'elle ne peut pas visiter toutes les classes. Mais ça peut être intéressant parce que cette personne là a l'a des connaissances qu'on n'a pas nous (...) ».*

*« (...) j'apprécieraient que des fois on ait un petit mot d'eux-mêmes. T'sais des nouveautés ou des p'tits rajouts ou avez-vous pensez à (...) dans notre courriel (...) de temps en temps ».*

De plus, un enseignant a suggéré d'avoir un support financier des PLC :

*« Ben, une des propositions pourrait être que les producteurs de lait ont une portion, une enveloppe axée sur des projets. Pour aider, supporter les écoles à faibles revenus, des milieux défavorisés. Avoir une enveloppe qui supporte ces projets-là. On présente des projets pis ils choisissent. ».*

### **Comparaison avec d'autres programmes d'éducation utilisés**

Nous avons cherché à savoir quels sont les programmes d'éducation que les enseignants utilisent. Ces derniers ont rapporté avoir recours entre autres à des programmes

de conscience phonologique (*Le voyage autour du monde de Pénélope*, des Éditions Septembre Inc., développé par Sarrazin et Mainguy<sup>1</sup>), d'habiletés sociales (*Vers le Pacifique*, développé par l'Institut Pacifique<sup>2</sup> et *Fluppy*, développé par le Centre de Psycho-Éducation du Québec<sup>3</sup>), d'intelligences multiples (*Les MultiBrios*, des Éditions Septembre Inc., développé par Lovington, Bazinet et Sorel<sup>4</sup>), de motricité (*Gigote*, des Éditions Septembre, développé par Gendron, Fillion et Landry<sup>5</sup>) et de troubles d'apprentissage (*Des caramels pour Arthur*, programme français développé par François<sup>6</sup>). Nous leur avons également demandé de comparer le temps requis pour s'approprier le programme à l'étude et l'intégrer dans une planification de classe avec les autres programmes qu'ils utilisent. Selon les commentaires reçus, d'autres programmes semblent être plus longs à s'approprier que celui à l'étude et en général, peu ou pas de programmes semblent être utilisés tels quels :

« *C'est plus long Pénélope. Parce que c'est une démarche. Pis faut que tu te l'appropries cette démarche là. Tandis que là on peut prendre des p'tits éléments de ça pis euh, tu suis pis tu le fais selon ce que tu sens.* ».

« *Vers le Pacifique (...) C'est le seul programme que je prends d'un couvert à l'autre. Parce qu'on ne peut pas passer à côté à 5 ans.* ».

« *(...) moi Pénélope je fais jamais toutes les leçons. Quand j'en ai fait 10 ou 12 durant l'année c'est mon gros maximum j'en n'ai jamais expérimenté plus que ça (...).* ».

« *Pis je pourrais vous dire que pour ma part, moi souvent c'est des (...) sources d'inspiration les guides pédagogiques (...) j'ai jamais fait systématiquement au complet un programme (...).* ».

L'adaptation des programmes semblent même être une pratique courante pour certains :

« *Peu importe quel programme (...) on ne le suit jamais à la lettre. Même s'il est excellent on s'adapte toujours aux contraintes.* ».

« *C'est difficile de suivre un programme vraiment à la lettre (...) on dirait de suivre quelque chose, être obligé de suivre quelque chose telle quelle, moi je décroche. C'est trop, ça n'a pas ma couleur.* ».

<sup>1</sup> <http://www.septembre.com/livres/voyage-autour-monde-penelope-valise-tous-1-310.html>

<sup>2</sup> [http://www.institutpacifique.com/fr/vp\\_verslepacifique.php](http://www.institutpacifique.com/fr/vp_verslepacifique.php)

<sup>3</sup> [http://www.santeestrie.qc.ca/sante\\_publicue/promotion\\_prevention/fluppy.php](http://www.santeestrie.qc.ca/sante_publicue/promotion_prevention/fluppy.php)

<sup>4</sup> <http://www.septembre.com/livres/les-multibrios-valise-tous-ses-articles-1-437.html>

<sup>5</sup> <http://www.septembre.com/livres/gigote-duo-jeux-actifs-histoires-actives-1-830.html>

<sup>6</sup> <http://www.inpes.sante.fr/pedagotheque/pdf/fiches/V60.pdf>

Plus spécifiquement, le programme *Gigote* semble être apprécié par plusieurs enseignants, mais malgré cela, il ne semble pas être utilisé dans son intégralité :

*« Gigote c'est vraiment un beau matériel (...) mais je ne fais jamais toutes les leçons (...) ».*  
*« J'ai essayé la trousse Gigote. Mais même Gigote, même si c'est très bien fait j'ai adapté aussi. Parce que ça prend de la place (...) D'après moi, il y a vraiment aucun programme qu'on peut laisser tel quel. ».*

Or, un enseignant a souligné qu'il avait inséré *Gigote* dans une activité du programme, tandis qu'un autre a utilisé *Gigote* au lieu du programme concernant la motricité :

*« La danse des aliments, je l'ai joint avec Gigote (...) »*

*« Par rapport à Gigote, si je compare à d'autres activités que je fais ce n'est pas vraiment présent. Écoute, on en fait de la motricité nous autres. Pis c'est dans un autre ordre complètement donc. ».*

Par ailleurs, plusieurs enseignants ont rapporté qu'ils utilisaient encore les anciens programmes des PLC pour faire l'éducation à la nutrition :

*« Ben moi je n'ai pas jeté l'ancien programme des Producteurs de lait, avec plein d'images sur les p'tites vaches pis tout ça là (...) J'ai gardé ça moi les marionnettes (...) je m'en sers encore. Je n'ai pas jeté ça (...) Ah non je l'ai gardé. Parce qu'il y avait des choses sur le pain sur le blé, toute la démarche là (...) de la ferme laitière euh, le pain (...) ».*

*« (...) Il y avait Clochette avant. On avait d'autres choses. Où il y avait plus d'activités déjà prêtes, un casse-tête, des marionnettes, des coloriages. Il y avait plus de choses déjà toutes faites. ».*

Concernant le programme *Jojo et Grignote* des PLC, sa présentation visuelle semble être moins appréciée que le programme actuel :

*« C'était Jojo et Grignote (...) C'était moins attrayant. »* et *« (...) Ah oui celui là est beaucoup plus beau. ».*

De plus, certains enseignants ont rapporté qu'ils utilisaient le GAC, tandis qu'un enseignant a mentionné qu'il utilisait les ressources du Service national du RÉCIT à l'éducation préscolaire (<http://recitpresco.qc.ca/>) :

*« (...) l'activité 1 (...) je l'ai associée avec le projet de l'œuf surprise sur Récit présco ».*

## Expérimentation et appréciation des thèmes du programme

Nous avons demandé aux enseignants comment ils avaient sélectionné les thèmes à aborder. Selon les commentaires reçus, certains enseignants suivent l'ordre de présentation :

*« Moi je suis très linéaire (...) Séquentiel un après l'autre (...) ».*

*« Moi j'ai suivi la chronologie des histoires en fait (...) Puis j'ai lu la première histoire même si les cinq sens était fait. Ça été le déclencheur puis j'ai suivi (...) C'est ça que j'ai fait (...) ».*

D'autres ont précisé qu'ils avaient consulté le programme à partir du premier thème, puis ils ont sélectionné les autres thèmes selon leur intérêt :

*« Moi c'est le début pis ensuite j'ai regardé la deuxième pis j'ai dit : ah non ça ne me tente pas vraiment (...) pis après ça on a pigé comme ça là. ».*

*« (...) j'ai regardé les cinq sens pis après ça c'est ça, je suis allée un peu partout (...) ».*

Pour certains enseignants, c'était surtout une sélection aléatoire:

*« C'était plutôt aléatoire là. J'suivais mon projet, mon thème (...) Donc je suivais (...) selon mon projet (...) ».*

*« (...) j'y allais plus selon l'inspiration là. Ah me semble j'aimerais ça parler de ça. J'y allais plus comme ça. Je n'avais pas nécessairement un ordre précis. ».*

*« (...) j'ai lu là j'ai pris quelques affaires (...) Pis comme la collation, c'est sûr c'est la première chose, on parle de ça. ».*

Certains ont également mentionné qu'ils sélectionnaient les thèmes selon le moment de l'année où ils abordent des thématiques :

*« Parce que l'hygiène j'avais fait de quoi déjà beaucoup au début de l'année mais euh, c'est ça, ça ne me tentait pas de revenir (...) ».*

*« (...) je ne suis même pas allée au début (...) Je suis allée à hygiène (...) C'est parce qu'en début d'année, je faisais hygiène (...) ».*

*« Mais comme le thème de d'hygiène, corps humain, cinq sens, je ne l'ai pas utilisé parce que c'est des thèmes d'automne plus. J'vais le faire à l'automne prochain (...) ».*

Nous avons aussi demandé aux enseignants le(s) thème(s) qu'ils avaient le(s) plus apprécié(s). Certains enseignants ont eu de la difficulté à répondre à cette question :

« (...) je n'en trouve pas d'affaires que je n'ai pas aimées (...) ni dans les thèmes non plus ».

« Non je n'ai pas eu le temps de l'exploiter assez pour choisir un thème qui m'attirait moins. ».

Par conséquent, d'autres enseignants ont précisé qu'ils avaient particulièrement aimé des thèmes spécifiques. Par exemple, le thème portant sur les cinq sens a été souligné :

« Moi c'est dans le premier des 5 cinq sens (...) Ça ça été drôle, ça été l'fun..... On s'est amusé pis on a même fait d'autres devinettes après parce qu'ils voulaient toucher (...). Peut-être parce que moi aussi j'étais motivée là mais l'atelier des cinq sens ça été à mon avis le préférable (...) ».

Pour d'autres, c'était plutôt le thème sur les collations :

« le thème les collations c'était le fun parce que les collations on y revient toujours pendant l'année aussi (...) C'est lui que j'ai utilisé le plus dans le programme. ».

« Moi le thème de la collation je trouvais qu'il était facile à exploiter. Il y avait des activités qui étaient intéressantes (...) Il y avait beaucoup de choses qui étaient faciles d'appliquer dans sa classe, sans trop élaborer (...) sans trop de préparation j'trouvais que c'était facile pis que c'était intéressant pour les enfants là. ».

Un enseignant a mentionné avoir apprécié aborder le thème portant sur l'épicerie, tandis que pour un autre enseignant, c'était plutôt le thème sur l'hygiène :

« Moi l'hygiène j'aimais ça en parler (...) J'étais comme contente que Camille et Antoine en parlent parce que c'est un sujet qui est assez délicat pour le petit ou la p'tite qui est moins propre. Pis là ben j'avais comme une raison d'en parler, ça vient par Camille pis Antoine, ça j'aimais ça ».

Le thème sur la provenance des aliments a également été ressorti:

« Moi c'est le thème de la provenance des aliments. C'est celui-là que j'ai plus exploité (...) Ben parce que, parce que, parce que, ça adonné comme ça pis que, euh, ça me rejoignais plus là (...) dans (...) ma structure qui était un thème par semaine (...) Un groupe d'aliments par semaine. Là-dedans, j'ai trouvé beaucoup de choses. Dans le fond, faire goûter des produits céréaliers différents c'était là-dedans (...) composition d'un menu complet après c'était là-dedans ».

Un enseignant a d'ailleurs mentionné qu'il avait introduit ce thème à travers la géographie :

« (...) la provenance des aliments euh, par exemple ben là on parle beaucoup bon l'avoine le blé tout ça. On parle des histoires du lait. Mais il y a plein d'autres choses (...) dans ce

*qu'on mange. Bon ben l'ananas, est-ce que ça pousse ici? Bon c'est quoi la différence entre un fruit, un légume. Ce qui n'est pas nécessairement abordé. Faire la, qu'est-ce qui est cultivé ici ? Qu'est-ce qui pousse ailleurs ? Parler en même temps tu, t'introduis à travers tout ça la géographie tsé tu vas loin là tu peux faire plein de choses. ».*

Par contre, lorsque nous avons demandé le(s) thème(s) qu'ils avaient le(s) moins apprécié(s), un enseignant a répondu que c'était ce thème:

*« Mais c'est ça la provenance des aliments je ne sais pas à quoi qu'on l'aurait relié (...) » « (...) C'est le titre qui n'est pas significatif, plus qu'il faut. Pour moi en tout cas c'était ça (...) la provenance des aliments, ça dit rien. ».*

Or, un enseignant a fait cette remarque en prenant connaissance du contenu de ce thème :

*« (...) là je me rends compte que (...) c'était toutes les activités sur les animaux de la ferme qui se retrouvent là (...) J'ai passé à côté (...) ».*

De plus, d'autres enseignants ont fait ces commentaires en lien avec cette thématique :

*« (...) moi le titre, il me dit : ah oui! D'où vient...(...). Alors pis si je fais référence à deux trois de mes élèves, eux-autres qui veulent tout savoir d'où vient pis d'où est-ce que, alors c'est ça (...) ».*

*« (...) Moi aussi, la provenance des aliments à la base ça m'aurait moins intéressée pour l'insérer dans l'horaire. Mais je trouve que ça l'air très intéressant aussi. Ce n'est pas parce qu'il ne m'intéresse pas, c'est parce que je serais allée le voir peut-être en dernier (...) ».*

### **Expérimentation et appréciation des activités du programme**

Pendant la deuxième partie des groupes de discussion, nous avons également demandé aux enseignants le(s) activité(s) qu'ils avaient le(s) plus appréciée(s). Quelques enseignants n'ont pas été en mesure de répondre à cette question :

*« C'est difficile à dire parce que j'en n'ai pas fait assez » et « (...) Ben moi je n'ai pas fait beaucoup. Toutes celles que j'ai faites ça été l'fun. Pis les enfants ont aimé ça (...) »*

*« Je n'ai pas une euh, moi là j'les aime toutes. ».*

*« J'suis en amour (...) ça c'est mon cartable pis il y a personne qui va l'avoir je l'aime tellement. J'peux aller piger plein (...) de choses (...) ».*

Toutefois, d'autres enseignants nous ont identifié des activités qu'ils avaient appréciées. Pour un de ces enseignants, c'était l'activité « De la ferme à la table » où les élèves devaient faire un menu :

*« (...) tu demandais la meilleure, pis c'était ma stagiaire qui l'avait faite, c'était le menu (...) ils ont préparé un menu. Ils ont eu du fun avec ça (...) ils ont beaucoup aimé ça (...) les enfants (...) ils disent le projet qu'ils ont le plus aimé, avant les fêtes, pis c'était ça : le menu (...) ».*

Pour un autre enseignant, c'était plutôt l'activité « La danse des aliments », tandis que pour un autre, c'était plutôt l'activité « L'histoire de ma croissance » :

*« Moi la danse des aliments (...) pris une tournure tellement rigolote. Les enfants ont embarqué (...) ».*

*« Ben moi j'aime beaucoup l'histoire de ma croissance là (...) c'est très très apprécié des enfants là (...) c'est très apprécié pis les parents participent énormément (...) ».*

Par ailleurs, d'autres enseignants ont particulièrement été marqués par la première activité « Qui suis-je? » :

*« Ben moi, je dirais que c'est peut-être la première qui m'a le plus marquée parce qu'en faisant (...) la première fois (...) » et « Ben celle que ta faite là avec, au début là, les fruits là pis de toucher pis tout ça, on l'a fait avec la collation des enfants au début (...) ».*

Certains enseignants ont aussi précisé avoir apprécié les activités « L'histoire du lait » et « Le coin épicerie ». Un enseignant a d'ailleurs souligné qu'il avait l'intention de refaire l'activité portant sur l'épicerie, tandis qu'un autre enseignant a précisé qu'il avait réalisé telle quelle « L'histoire du lait » :

*« (...) la fabuleuse histoire du lait, y nous suggèrent qu'à chaque fois qu'y entendent le son « ou », de réagir. Je l'ai faite tel quelle. ».*

L'activité « La chanson des collations » a aussi été rapportée :

*« La chanson des collations en tout cas les enfants l'ont trouvé vraiment drôle pis franchement là. ».*

En outre, une activité destinée pour les 4 ans, nommée « Première rencontre avec Camille et Antoine », a été rapportée comme étant l'une des plus appréciées par un enseignant :

*« (...) la dégustation d'agrumes était très intéressante. Pis les enfants ont vraiment bien participé (...) Ils ont adoré ça inviter l'autre classe. Puis euh, goûter à plein de choses là. ».*

Or, en lien avec les activités pour les 4 ans, certains ne se sont pas attardés à ces activités :



*« Ouais je l'avais remarqué mais je me suis pas attardée aux quatre ans. ».*

*« Ah je n'ai même pas remarqué qu'il y avait (...) 4 ans 5 ans (...) Où c'est marqué ? ».*

Toutefois, d'autres enseignants ont réalisé ces activités pour les 5 ans sans voir de différences :

*« Ben moi, oui mais mais je l'ai quand même fait pour les 5 ans. ».*

*« (...) Moi, c'était comme plus aller piger. Pis là là j'voyais 4 ans j'ai dit : ah ce n'est pas grave 4 ans là. 5 ans je suis sûre que les enfants ça va être pareil. Pis finalement, c'était pareil. ».*

Un enseignant a même précisé que l'activité « Première rencontre avec Camille et Antoine » était plus accessible que celles pour les 5 ans :

*« (...) Je trouvais qu'elle était plus accessible. Même si elle est pour 4 ans (...) ».*

D'autres enseignants ont répondu que ces activités pouvaient être adaptées pour les 5 ans :

*« Sont peut-être plus simples (...) peut-être pour ça que c'était moins élaborée mais nous on l'a modifiée (...) ».*

*« (...) T'sais tu lis ça comme ça tu trouves c'est bébé mais t'es capable d'adapter ou faire des petites modifications qui fait que ça devient adapté pour des cinq ans là. ».*

D'autre part, nous avons aussi demandé le(s) activité(s) qu'ils ont le(s) moins appréciée(s). Certains enseignants ont souligné qu'ils n'en avaient pas, tandis que d'autres ont répondu qu'ils avaient seulement fait les activités qui les intéressaient :

*« (...) Les activités qui me tentaient moins, ben je ne suis pas allée les faire (...) ».*

*« (...) Ben moi, il y a peut-être quand je passe à côté c'est parce que ça ne m'intéresse pas (...) ».*

Un enseignant n'ayant pas réalisé l'activité « Mégajardin d'ici » a d'ailleurs répondu ceci :

*« Ben moi c'est plus une activité que j'avais lue pis que je n'avais pas trop trop compris où ils voulaient en venir là. Donc j'ai fait bon ben celle-là je ne la ferai pas. Pourtant le début avait l'air intéressant (...) J'lisais là pis j'avais de la difficulté à m'imaginer comment j'allais la faire. Ce n'était comme pas clair (...) ».*

Un autre enseignant a rapporté avoir vécu une mauvaise expérience avec l'activité « Crème glacée maison » et il a souligné ne pas avoir l'intention de la refaire :

*« La crème-glacée ! Je n'ai pas été capable qu'elle prenne. Les enfants voulaient manger un cornet tout de suite comme ça. Donc non, ça on a floqué ça complètement. Même je n'en avais pas assez. Je ne voulais pas acheter une grosse quantité de crème pis de en tout cas. Ça je l'ai raté. Ça on est resté avec une petite déception mais rien de grave là (...) ».*

Les enseignants nous ont rapporté plusieurs commentaires en lien avec leurs expériences vécues avec les activités et les modifications apportées (voir annexe IV<sub>19</sub>). En outre, en plus des activités mentionnées précédemment, les enseignants ont rapporté en avoir réalisé d'autres, telles que « As-tu le nez fin petit touche-à-tout ? », « Le journal alimentaire », « Le napperon », « Les céréales ! Un vrai régal ! », « Plaisir aux fruits », « Mon corps j'en prends soin » et « L'heure du bain ». Un enseignant a fait ce commentaire après que son collègue ait raconté son expérience avec la recette « Plaisir aux fruits » :

*« Pas mal toutes les recettes pis les dégustations je les ai faites là. Sauf celles qui ne m'inspiraient pas, dont celle aux lentilles. Finalement j'avais la faire ».*

Enfin, un autre enseignant a rapporté s'être inspiré de la thématique des îles et des volcans pour créer une autre activité :

*« (...) chaque équipe devenait un expert, soit des produits laitiers, pains et céréales, viandes et substituts pis fruits et légumes. Donc là ils faisaient leur île (...) pis quand l'île était terminée l'équipe ben présentait son île. Puis là ils pouvaient amener de l'information de la maison (...) Ils pouvaient présenter des, des trouvailles sur leur île (...) ».*

### **Raisons des modifications**

Nous avons demandé aux enseignants les raisons justifiant les modifications apportées au programme. En effet, même si certains enseignants ont fait des activités telles quelles, beaucoup d'entre eux les ont modifiées :

*« Ça m'a arrivé que je lise une activité pis que ce soit un déclencheur de d'autres choses ».*

*« (...) Moi j'ai touché tous les thèmes mais je les ai pratiquement tous adaptés à ce qu'on vit dans la classe, à ce qu'on fait (...) »*

*« C'est riche en potentiel, en expérimentation mais on n'a pas tout fait à la lettre (...) »*

*« (...) Parce que, faut pas oublier c'est des pistes de travail ».*

Un enseignant a fait ce commentaire concernant l'implantation à la lettre d'un programme :

*« C'est le contraire d'un bon pédagogue. Il faut que tu t'ajustes au fur et à mesure (...) ».*

Cependant, quelques enseignants ont rapporté que leurs modifications sont mineures:

*« Mais les objectifs dans le fond restent les mêmes même si on modifie un p'tit peu » et « T'sais on va ajouter des choses (...) Changer au lieu d'être le nom d'un personnage fictif ça va être l'enfant. C'est, j pense que le canevas de base reste quand même sensiblement pareil. ».*

Parmi les raisons mentionnées, certains enseignants nous ont rapporté qu'ils modifiaient les activités en fonction de leur groupe d'élèves et plus spécifiquement selon leur humeur, leur niveau de capacités ou leur niveau d'intérêt variable durant la journée :

*« Je me sentirais coupable d'le faire d'un couvercle à l'autre parce que je ne tiendrais pas compte de mes amis en avant de moi là. C'est ça que je trouve qui est important. Ce n'est pas tout d'avoir un beau programme pis un beau matériel, c'est les enfants qui nous alimentent. ».*

*« (...) les humeurs d'une fois, d'une journée à l'autre ça peut varier aussi. Pis on va modifier quelque chose à dernière minute parce que là oups sont trop gripettes ».*

*« (...) Pis t'adaptes aussi tes activités à ton groupe un peu là. Chaque année, tu dis : ça eux autres ne sont pas capables de faire ça mais l'année prochaine peut-être qu'ils vont vouloir le faire... ».*

*« Ben aussi peut-être selon la motivation (...) de notre groupe là on voit un peu là, l'intérêt qu'ils ont à participer puis euh, on s'ajuste là un peu. Pis aussi des fois, dépendant si on présente l'activité le matin ou l'après-midi t'sais l'après-midi je vais ajouter toujours une variante où ils bougent là (...) Ça dépend quand est-ce que je présente mon activité. ».*

D'autres ont souligné qu'ils modifiaient les activités pour mieux se les approprier :

*« (...) le fait qu'on modifie une activité ça vient nous donner une motivation pour le transmettre (...) Parce que si on est là suit notre feuille (...) ça devient un peu robot. Pis on n'a comme pas d'émotions, pis on n'a comme pas d'intérêt à la transmettre (...) tu te l'appropries pour pouvoir mieux la transmettre dans le fond (...) ».*

*« C'est d'ajouter ses couleurs pis en même temps j'trouve que l'activité est plus gagnante. Les enfants voient qu'on est vraiment impliquée dans l'activité, quelle nous tient à cœur (...) ».*

De plus, l'expérience des enseignants a également contribué aux modifications :

*« (...) qu'est-ce qui nous motiverait à modifier une activité, c'est je dirais l'expérience (...) C'est sûr que ça arrive que y'a des activités qui ressemblent beaucoup à ce que j'ai déjà fait (...) la présentation de ce que je possède en dehors de ça. Est plus belle, ça se prête mieux, c'est plus facile à utiliser ben ça se peut que je modifie (...) ».*

En outre, un enseignant a rapporté qu'il modifiait les activités selon le temps à sa disposition, tandis que pour un autre, c'est selon son matériel et son budget :

*« Ce que t'as, si possible déjà en classe, comparativement à ce qu'il faudrait que t'achètes pour pouvoir le faire. T'sais t'adaptes (...) aux moyens que t'as. ».*

## **CHAPITRE 6**

### **DISCUSSION**

Nous discuterons ici des résultats en fonction de nos questions de recherche et en les comparant avec la littérature existante. Nous comparerons nos résultats avec les programmes d'éducation à la nutrition au préscolaire présentés précédemment dans la revue de la littérature, mais également avec d'autres programmes semblables du niveau primaire. Nous ferons aussi des liens entre les résultats du questionnaire et ceux des groupes de discussion. Puis, nous présenterons les limites et les points forts de notre étude, les pistes de recherche et la conclusion. Précisons également que la discussion qui suit reflète les principaux constats émis par les membres de notre comité aviseur suite à la présentation des résultats en novembre 2009.

### **1. Résumé des résultats et comparaison avec la littérature**

#### **1.1 Caractéristiques des enseignants**

Nous constatons que le profil des enseignants ayant répondu au questionnaire et ceux ayant participé aux groupes de discussion est similaire par rapport au genre et au niveau d'enseignement. En effet, la majorité de nos sujets sont des femmes et aucun n'a rapporté enseigné à des élèves de 4 ans. Toutefois, concernant le niveau d'expérience, les enseignants qui ont participé aux groupes de discussion sont moins expérimentés que les ceux ayant répondu au questionnaire. D'ailleurs, dans les groupes de discussion, certains enseignants ont ressorti comme barrière le manque d'expérience en enseignement au préscolaire. Par contre, d'autres enseignants plus expérimentés ont souligné que leur expérience pouvait avoir contribué à faciliter leur expérimentation du programme dans la mesure où ils ont une meilleure gestion de leur temps. Soulignons toutefois que la résistance à intégrer de nouvelles pratiques, qui peut être associée à un niveau d'expérience élevé, a été rapportée comme une barrière.

Pour ce qui est du moment de réception du programme, les utilisateurs et les non-utilisateurs l'ont reçu en moyenne entre le mois de mars et d'avril 2008, ce qui correspond à une période moyenne d'implantation de 5 mois. Cette période d'implantation s'avère courte considérant qu'elle devrait être idéalement d'au moins 18 mois selon Rowling et Jeffreys (2006). Ainsi, il n'est pas surprenant que certains enseignants ont rapporté des

raisons ayant empêché leur utilisation du programme se rapportant directement à cette courte période d'implantation. En effet, 26 % des enseignants qui n'ont pas utilisé le programme ont rapporté qu'ils n'avaient pas eu le temps de se l'approprier, de l'implanter et l'intégrer. Le manque de temps pour s'approprier le programme a également été ressorti comme une barrière dans les groupes de discussion. Cette barrière a également été rapportée dans plusieurs études consultées (Levine et al., 2002; Greaney et al., 2007; Miller et al., 2001; Sahota et al., 2001). D'autres études démontrent même que c'est la principale barrière (Thibault et Marquis, 2006; Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers et Macaulay, 2006; Johnson et al., 2003). Par ailleurs, certains non-utilisateurs ont souligné qu'ils n'avaient pas utilisé le programme car le thème de la nutrition avait déjà été abordé en novembre dernier (7 %) ou parce que le Mois de la nutrition était déjà passé (7 %). Ces résultats nous portent à croire que l'utilisation du programme peut être réservée à des moments spécifiques de l'année et ce, même si les diététistes des PLC ont précisé aux enseignants dans les ateliers de formation que les activités du programme peuvent être réalisées tout au long de l'année. Par contre, l'intégration de l'éducation à la nutrition uniquement dans le Mois national de la nutrition ne serait pas suffisante pour assurer un réinvestissement des apprentissages des élèves (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). Au contraire, les interventions jugées efficaces devraient s'échelonner sur toute l'année (Martin et Arcand, 2005). Dans l'évaluation du programme *Team Nutrition* menée par Levine et al. (2002), les enseignants ont d'ailleurs suggéré pour solutionner le manque de temps de répartir l'implantation du programme sur toute l'année au lieu d'un seul semestre académique.

En se référant aux résultats du questionnaire, la faible motivation à l'enseignement des SHV n'a pas été rapportée comme une raison limitant ou empêchant l'utilisation du programme. Par contre, dans les groupes de discussion, bien que l'intérêt à enseigner les SHV soit ressorti comme un élément facilitant par certains enseignants, un faible intérêt a aussi été rapporté comme une barrière pour d'autres. Ainsi, ce facteur semble donc influencer l'implantation du programme. En effet, la motivation des enseignants à implanter un programme dans leur classe affecte son implantation (Kafatos, Peponaras, Linardakis et Kafatos, 2004; Muckelbauer, Liduda, Clausen et Kersting, 2009). De plus, certains enseignants ont rapporté avoir d'autres priorités d'enseignement. Ce résultat rejoint

ceux provenant d'une étude menée par Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers et Macaulay (2006) où les autres priorités d'enseignement ont été rapportées comme une barrière à l'implantation du programme Kahnawake Schools Diabetes Prevention Project (*KSDPP*). En effet, l'éducation à la nutrition n'est pas perçue comme une priorité pour tous les enseignants (Coulson, Eiser et Eiser, 1998) et les priorités plus urgentes que l'enseignement de la nutrition serait une des barrières auxquelles les écoles doivent faire face (Auld, Romaniello, Heimendinger, Hambidge et Hambidge, 1999).

Le manque de connaissances en nutrition n'a pas été rapporté comme une raison qui a empêché l'utilisation du programme par les non-utilisateurs. Ce résultat rejoint l'étude menée par Thibault et Marquis (2006) où seulement 3 % des enseignants ont rapporté cette barrière. Par contre, du côté des utilisateurs, le manque de connaissances en nutrition a été rapporté comme une raison limitant l'utilisation du programme par un enseignant (10 %). En effet, le manque de connaissances est une des barrières à l'implantation rapportées lors de l'évaluation du programme *KSDPP* (Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers et Macaulay, 2006). En ce qui a trait aux groupes de discussion, les connaissances en nutrition de certains enseignants auraient contribué à faciliter leur utilisation du programme, tandis qu'elles auraient nui pour d'autres. Le niveau de connaissances en nutrition des enseignants est donc variable et influence différemment l'implantation du programme.

Par ailleurs, les aptitudes des enseignants à réaliser certaines activités influenceraient leur utilisation du programme. En effet, certains enseignants dans les groupes de discussion ont rapporté qu'ils n'avaient pas de facilité à cuisiner, tandis que d'autres ont souligné ne pas avoir de facilité à chanter des comptines. En outre, certains enseignants ont rapporté comme barrière le fait qu'ils soient seuls dans leur école à implanter le programme. À la lumière de ce résultat, nous pouvons constater qu'il semble que ce soit plus stimulant pour un enseignant d'implanter un programme lorsque d'autres collègues le font également. De plus, certains enseignants ont rapporté qu'ils manquaient de contrôle sur l'alimentation de leurs élèves et cette raison limite, pour ces enseignants, leur utilisation du programme. Cette barrière est également ressortie dans l'évaluation du programme *Bringing It Home* (Davis, M. et al., 2002).

Parmi les autres éléments facilitants qui ont été rapportés, les moyens de communication propres à certains enseignants contribuent à faciliter leur utilisation des communiqués à envoyer aux parents. De plus, le plaisir qu'éprouvent certains enseignants à faire découvrir les aliments par les sens serait également un élément facilitant.

## **1.2 Implantation du programme (degré d'implantation et fidélité d'implantation)**

Les enseignants ont implanté de 3 à 18 activités sur 30 (10 à 60 %). En moyenne, le degré d'implantation est de 11,4 activités sur 30 (38 %) dont 6,3 activités ont été réalisées telles quelles (55 %) et 5,1 activités ont été modifiées (45 %). Notons cependant que trois enseignants (30 %) ont réalisé plus de 75 % des activités telles quelles, dont deux les ont toutes réalisées telles quelles. Dans une étude réalisée par Muckelbauer, Liduda, Clausen et Kersting (2009), l'implantation des activités était également très variable, soit de 13 à 84 % et ce, même si les enseignants étaient satisfaits du programme. Soulignons que dans cette étude, il y avait seulement quatre leçons à implanter. De plus, une étude menée par Bere, Veierod, Bjelland et Klepp (2006) démontre qu'un faible taux d'implantation (36 %) a été observé dans quelques écoles. En outre, seulement une école a implanté 100 % des activités et a rapporté avoir implanté toutes les sessions telles que prévues. Or, cette intervention comprenait seulement sept leçons à implanter. De plus, les activités de préparation des aliments étaient intégrées dans le cours d'économie familiale et les écoles recevaient de l'argent pour acheter des fruits et des légumes. Concernant le programme *Gimme 5*, les observations en classe ont démontré que les enseignants avaient implanté 47 % des activités, mais seulement 22 % des activités considérées cruciales ont été implantées (Resnicow et al., 1998; Baranowski et al., 2000). En effet, selon Payne, Gottfredson et Gottfredson (2006), l'implantation des programmes de prévention en milieu scolaire est généralement pauvre et dépendamment du type d'activités, seulement le quart à la moitié des sessions sont implantées. Enfin, notons que la courte période d'implantation pourrait également expliquer le fait que certains enseignants n'ont pas beaucoup implanté les activités du programme.

D'autre part, certaines études consultées démontraient un haut degré d'implantation et de fidélité. Par exemple, l'évaluation du programme *Bringing It Home* a démontré que toutes les activités avaient été implantées (Davis et al, 2002) et la majorité, avec un haut niveau de fidélité (environ 80%). Or, précisons que plus de la moitié des activités (58,2 %) n'ont pas été réalisées par des enseignants, mais plutôt par d'autres intervenants ayant reçu



une formation spécialisée, ce qui influence grandement les résultats. En effet, l'implantation des programmes est meilleure lorsque ce sont des personnes ressources qui l'implantent au lieu du personnel scolaire (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006). De plus, la majorité des activités du programme *High 5* ont été implantées à plus de 90 %, mais encore une fois, leur implantation a été faite par du personnel non enseignant, soit des coordonnateurs qui recevaient une formation (Reynolds et al., 2000).

En ce qui a trait à la fidélité, les interventions scolaires semblent être rarement implantées telles que planifiées (Mukoma et Flisher, 2004). En fait, dans notre étude, la facilité à modifier et adapter le programme ainsi que sa flexibilité sont des éléments qui auraient même facilité son utilisation. En effet, selon Greaney et al. (2007), la flexibilité d'un programme aiderait les enseignants à l'implanter. D'ailleurs, dans l'évaluation du programme *Bringing It Home* qui avait obtenu un haut niveau de fidélité, la nécessité de suivre les composantes du programme tel que suggéré est un des éléments qui a été le moins apprécié par les enseignants (Davis et al., 2002). D'après Young, Anderson, Beckstrom, Bellows et Johnson (2004), il serait même nécessaire de donner plus de flexibilité aux enseignants pour qu'un programme d'éducation à la nutrition soit reçu favorablement par ces derniers et pour assurer la pérennité du programme. Par contre, selon Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers et Macaulay (2006), les enseignants font des adaptations pour répondre plus à leur réalité, mais en procédant ainsi, ils courent le risque d'omettre des éléments essentiels pour permettre le changement de comportements souhaités, ce qui peut altérer l'efficacité de l'intervention.

Parmi les raisons recensées par le questionnaire justifiant les modifications apportées au programme, le budget limité pour l'achat d'aliments est la raison qui a été le plus rapportée, soit par cinq enseignants (50 %), suivi du temps pour planifier les activités (30 %), du temps pour réaliser les activités (20 %), du manque d'équipements (20 %), des instructions qui ne sont pas assez claires (10 %) et du matériel qui doit être adapté au contexte/milieu/groupe (10 %). Dans les groupes de discussion, les enseignants ont également rapporté qu'ils modifiaient le programme selon leur budget, le temps à leur disposition, leur matériel disponible et en fonction de leurs élèves. Par contre, ils n'ont pas rapporté comme une raison justifiant les modifications les instructions qui ne sont pas assez claires.

Par ailleurs, notre étude a démontré qu'une moyenne de 6,1 activités sur 11,4 (54 %) seront potentiellement réalisées à nouveau par les enseignants. Plus spécifiquement, quatre enseignants (40 %) ont répondu avoir l'intention de refaire plus de 90 % des activités qu'ils avaient expérimentées dont deux 100 % des activités. Du côté des non-utilisateurs, dix d'entre eux (37 %) ont souligné qu'ils avaient l'intention d'utiliser le programme dans le futur. Dans une étude menée par Muckelbauer, Liduda, Clausen et Kersting (2009), un pourcentage plus élevé d'enseignants, soit 64 %, ont répondu qu'ils avaient l'intention de réutiliser le programme. Or, huit mois après l'intervention, seulement 27 % ont répondu l'avoir déjà réutilisé. De la sorte, malgré cette intention, nous constatons qu'il est possible que les enseignants ne réutilisent pas le programme. De plus, selon Levine et al. (2002), même si les enseignants ont rapporté qu'ils avaient l'intention de réutiliser le programme *Team Nutrition* dans sa globalité, ils ont précisé qu'ils ne pourraient pas toutes les refaire étant donné leur contrainte de temps.

### **1.2.1 Implantation des thèmes et des activités du programme**

Le thème qui a été le plus implanté est celui portant sur les cinq sens (25 %). Précisons également que parmi les activités les plus implantées, deux de celles-ci se rapportent à ce thème, soit « As-tu le nez fin petit touche-à-tout ? » et « Qui suis-je ? ». D'ailleurs, un enseignant a rapporté que c'était ce thème qu'il avait le plus apprécié, tandis que d'autres enseignants ont rapporté avoir été marqués par la première activité du programme, soit « Qui suis-je ? ». Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Thibault et Marquis (2006) à l'égard du matériel d'éducation à la nutrition où l'importance accordée au thème des cinq sens a été évaluée à 64 % par les enseignants. De plus, d'autres activités de ce thème ont été rapportées comme étant appréciées par les enseignants dans les groupes de discussion, telles que l'activité « La danse des aliments » et l'activité « Première rencontre avec Camille et Antoine » qui est destinée aux élèves de 4 ans. Soulignons que le matériel pour les 4 ans a été rapporté comme un élément facilitant pour certains enseignants puisqu'il semble être rapide et facile à utiliser. Puisque ce thème est celui qui a été le plus implanté, nous avons donc tenté de comprendre si cela avait un lien avec le fait que c'était le premier thème du cartable en questionnant les enseignants sur la façon dont ils avaient sélectionné les thèmes. Certains ont effectivement suivi la chronologie des thèmes, tandis

que pour d'autres, la sélection des thèmes était aléatoire selon leur niveau d'intérêt et leur planification de classe.

D'autre part, le thème portant sur la provenance des aliments est le deuxième thème qui a été le plus implanté (20 %). Certains enseignants ont d'ailleurs rapporté que ce thème était celui qu'ils avaient le plus apprécié. Plus spécifiquement, dans les groupes de discussion, un enseignant a rapporté avoir apprécié une activité se rapportant à ce thème, soit « De la ferme à la table », tandis que d'autres enseignants ont particulièrement apprécié l'activité « L'histoire du lait ». Cette dernière activité est également celle qui a été le plus expérimentée par les enseignants, soit par huit d'entre eux (80 %). Cependant, un enseignant a rapporté que de travailler le son « ou » dans cette activité était un peu trop compliqué et qu'il a dû la modifier. En fait, ce thème est également celui qui a été le plus modifié, soit à 57 %. En outre, un enseignant a répondu qu'il avait moins apprécié et utilisé ce thème notamment parce que son titre était peu signifiant pour lui. Cet aspect a d'ailleurs été rapporté comme une barrière. Un autre enseignant a également souligné avoir moins apprécié une activité de ce thème, soit le « Mégajardin d'ici ». Dans l'étude de Thibault et Marquis (2006), les thèmes pouvant se rapporter à la provenance des aliments, comme la fabrication du fromage, n'ont pas été jugés comme étant les plus importants par les enseignants.

En ce qui a trait au thème relié au corps humain, 19 % des activités réalisées en moyenne se rapportent à ce thème. Ainsi, malgré le fait que ce ne soit pas le thème le plus implanté, un enseignant a particulièrement apprécié l'activité de ce thème « L'histoire de ma croissance ». D'ailleurs, cette activité a été réalisée par cinq enseignants (50 %) qui ont répondu au questionnaire, dont quatre d'entre eux ont souligné qu'ils l'avaient modifiée, mais qu'ils avaient l'intention de la refaire. De plus, l'activité « T'es à croquer ! » n'a pas été réalisée par beaucoup d'enseignants, mais soulignons que les quatre qui l'ont faite ont tous rapporté avoir l'intention de la refaire (100 %).

Pour ce qui est du thème sur les collations, 17 % des activités réalisées en moyenne proviennent de ce thème. Or, ce thème a été le plus apprécié par certains enseignants. De plus, un enseignant a rapporté avoir particulièrement apprécié une activité de ce thème, soit « La chanson des collations ». Parmi les enseignants qui ont répondu au questionnaire,

quatre (40 %) ont réalisé cette activité, 100 % d'entre eux l'ont fait telle quelle et trois ont rapporté avoir l'intention de la refaire (75 %). Nous constatons donc que les difficultés avec les chansons ne sont pas généralisées à l'ensemble des enseignants.

Le thème de l'hygiène est le deuxième qui a été le moins implanté (10 %). Un enseignant a tout de même rapporté que c'était celui qu'il avait le plus apprécié. Dans l'étude de Thibault et Marquis (2006), 64 % des enseignants avaient d'ailleurs manifesté leur intérêt pour un nouveau thème portant sur la salubrité et l'hygiène. Il est également suggéré que le curriculum scolaire aborde cette thématique (ADA, 2003; Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001). Néanmoins, précisons que c'est dans ce thème que nous retrouvons la seule activité qui n'a été réalisée par aucun enseignant, soit « Mimer la vie ».

Par ailleurs, le thème portant sur l'épicerie est celui qui a été le moins abordé par les enseignants (9 %). De plus, malgré que ce thème soit celui qui a été le moins modifié, il y a uniquement 30 % des activités réalisées dans ce thème que les enseignants ont l'intention de refaire. Dans les groupes de discussion, un enseignant a d'ailleurs rapporté avoir moins aimé l'activité « Crème glacée maison » puisqu'il a vécu des difficultés avec cette recette. Or, cette activité a été réalisée par seulement un enseignant ayant répondu au questionnaire (10 %). Néanmoins, un autre enseignant a rapporté avoir aimé ce thème. De plus, l'activité « Le coin épicerie » a été réalisée par cinq enseignants (50 %). Certains enseignants ont d'ailleurs rapporté avoir apprécié cette activité et un d'entre eux a souligné qu'il avait l'intention de la refaire.

Enfin, plusieurs enseignants dans les groupes de discussion n'avaient pas de thèmes ou d'activités qu'ils n'avaient pas appréciés. D'ailleurs, la diversité des thèmes abordés dans le programme est ressortie comme un élément facilitant. Par contre, d'autres ont rapporté que certains des thèmes abordés étaient déjà présents dans leur programme régulier et ces enseignants ont préféré garder leur planification de classe telle quelle que de les intégrer. Nous avons donc considéré cet élément comme une barrière.

### 1.3 Appréciation du contenu et du format du programme

#### Outils pédagogiques complémentaires

Nous constatons que les aimants ont été appréciés par neuf enseignants (90 %) et huit (80 %) ont rapporté que leurs élèves les avaient appréciées. Ces outils ont même été rapportés par certains enseignants comme un élément facilitant. Par exemple, un enseignant a précisé qu'il les utilisait pour annoncer aux enfants les plages horaires associées aux activités du programme dans son calendrier.

Nous pouvons également constater que l'affiche a été appréciée par 100 % des enseignants (n = 10). En outre, neuf enseignants (90 %) ont rapporté que leurs élèves appréciaient cet outil. L'affiche a également été rapportée comme un élément facilitant. Dans l'évaluation du programme *Mission Nutrition*, les affiches colorées ont aussi été ressorties comme un aspect positif (Ricciuto, Haresign et Steele, 2003). De plus, dans l'étude de Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug (2006), les résultats ont démontré que les affiches contribuent à supporter l'intervention. Toutefois, précisons que certains enseignants ont rapporté n'avoir pas apprécié le fait que l'affiche n'était pas plastifiée. Ainsi, ces enseignants ont limité leur utilisation de ce matériel fragile puisqu'ils avaient peur de le briser. Ce même commentaire a été associé aux modèles d'aliments et ce, même si cet outil a été apprécié par 100 % des enseignants (n = 10) et qu'il a été rapporté comme un élément facilitant par certains enseignants ayant participé aux groupes de discussion.

D'autre part, les autocollants n'ont pas été ressortis comme un des éléments les plus appréciés par les enseignants et par leurs élèves selon leur perception. Or, aucun enseignant dans les groupes de discussion n'a précisé que ce matériel avait déçu à leurs élèves. Au contraire, certains ont rapporté que ce matériel était facilitant puisque ces autocollants semblent être signifiants pour leurs élèves. Cependant, nous constatons que l'utilisation de ce matériel a pu être limitée dû au fait qu'il n'est pas réutilisable et que les enseignants avaient peur d'en manquer. En effet, le fait que le matériel soit reproductible et réutilisable est un élément qui s'est avéré positif dans l'évaluation du programme *Mission Nutrition* (Ricciuto, Haresign et Steele, 2003). Or, après vérification avec les diététistes des PLC, il semble que les enseignants étaient informés lors des ateliers de formation qu'ils pouvaient commander gratuitement les quantités souhaitées d'autocollants.

En ce qui a trait à l'auto-évaluation, cet élément semble avoir été le moins apprécié des enseignants. Cependant, dans les groupes de discussion, les enseignants nous ont rapporté autant des commentaires positifs que négatifs par rapport à cet outil. En effet, certains enseignants ont rapporté avoir apprécié l'utilisation des dessins et la simplicité à faire compléter cet outil par les élèves. Au contraire, d'autres enseignants ont souligné que de s'auto-évaluer est une tâche difficile pour des élèves du préscolaire. Un enseignant a même précisé qu'il devrait y avoir plus d'images pour aider les élèves à compléter l'auto-évaluation. En fait, l'incorporation d'un processus d'auto-évaluation peut être un élément efficace, mais pour les interventions visant les enfants plus vieux (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001). Par contre, dans le PFÉQ, l'évaluation est un savoir essentiel au préscolaire et une des stratégies cognitives suggérées (MELS, 2005),

### **Communiqués aux parents (« Feuilles pour ma famille » et « Fiches recettes »)**

Les « Feuilles pour ma famille » semblent être peu appréciées des enseignants qui ont répondu au questionnaire ainsi que des parents selon la perception des enseignants. En outre, les résultats du questionnaire démontrent que ces communiqués sont peu utilisés. En se rapportant aux résultats des groupes de discussion, l'utilisation de ces feuilles peut avoir été limitée par plusieurs difficultés que les enseignants éprouvent lorsqu'ils tentent de communiquer avec les parents. Par exemple, le non-retour des communiqués semble les décourager à utiliser ces feuilles. Dans l'évaluation du programme *Pathways*, le nombre de cartes retournées à l'école et signées par les parents a été utilisé comme mesure pour évaluer le nombre d'activités qui ont été effectuées à la maison. Or, le taux de retour de ces cartes était faible et une baisse de ce taux a été observée à travers les trois années, soit de 63,2 % à 39,8% (Steckler et al., 2003; Davis et al., 2003). Dans l'évaluation du programme *High 5*, le taux de retour des travaux à faire à la maison était plutôt variable, soit de 23 % à 65 % (Reynolds et al., 2000). Par contre, les communiqués aux parents auraient été bien implantés dans le programme *TFV* selon Miller et al. (2001). Dans notre étude, les enseignants ont également rapporté qu'ils percevaient une déception de la part des élèves face à ce non-retour, ce qui a contribué à limiter l'utilisation de ces communiqués.

En outre, en se référant aux résultats du questionnaire, nous constatons que le programme semble être moins approprié au niveau de langage des parents, ce qui pourrait également expliquer que les communiqués ont été moins appréciés. D'ailleurs, un

enseignant a précisé que ce matériel n'était pas applicable puisque plusieurs parents dans son milieu sont allophones. Dans les groupes de discussion, un enseignant a rapporté que ces communiqués ne servent à rien dans son contexte puisque les parents de son milieu sont analphabètes. En effet, selon Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez (1997), les divergences par rapport au niveau de langage pourraient nuire aux communications avec les parents. De plus, dans l'évaluation du programme *Team Nutrition*, les coordonnateurs du programme ont identifié des barrières de langage comme facteurs pouvant affecter l'implication des parents (Levine et al., 2002). À cet égard, le MELS recommande de faire des communiqués aux parents avec un vocabulaire accessible et adapté lorsque nécessaire (Martin et Arcand, 2005). En outre, dans l'évaluation du programme *Bringing It Home* où différentes méthodes de communication ont été utilisées pour rejoindre les parents, les résultats ont démontré que la lecture n'était pas l'activité favorite des parents. En fait, ce sont plutôt les vidéos portant sur la cuisine qui ont été les éléments les plus appréciés par les parents puisqu'ils sont plus plaisants et persuasifs (Davis et al., 2002). En effet, il est recommandé d'informer les parents en diffusant des messages par l'entremise notamment de vidéos sur le site Internet de l'école (Alméras et al., 2007). À cet égard, précisons que certains enseignants ont suggéré d'utiliser le site Internet de l'école pour rejoindre les parents. De plus, d'autres ont proposé d'avoir recours à un calendrier mensuel pour annoncer les activités. Cette suggestion pourrait être intéressante à considérer puisque dans le programme *Bringing It Home*, le calendrier permettant aux parents de se rappeler des activités à faire à chaque mois était le deuxième moyen de communication qui les motivait (Davis et al., 2002).

D'autre part, un autre enseignant ayant participé aux groupes de discussion a rapporté qu'il devait sélectionner les envois à faire à la maison et qu'il avait priorisé d'autres communiqués. En outre, certains enseignants perçoivent que les parents trouvent ces communiqués exigeants puisqu'ils s'ajoutent aux autres petits devoirs de l'élève. Si nous comparons avec l'évaluation du programme *5-a-Day Power Plus*, les résultats démontrent que les devoirs à faire à la maison n'ont pas été réalisés par tous les parents, car seulement 50% d'entre eux ont retourné leurs cartes indiquant qu'ils avaient tous complété les activités à faire à la maison (Story et al., 2000). Toutefois, dans notre étude, d'autres

enseignants ont rapporté comme élément facilitant le fait que ces communiqués soient conçus sous la forme d'un petit devoir.

Par ailleurs, un enseignant a rapporté qu'il utilisait ces communiqués, mais qu'il les adaptait selon ses propres moyens pour entrer en communication avec les parents. En effet, les enseignants doivent avoir des compétences en communication pour développer des relations fructueuses avec les parents (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997). En outre, précisons que quelques enseignants ont rapporté que ces communiqués étaient des éléments facilitants du programme. En effet, ces derniers ont particulièrement apprécié l'approche utilisée. D'autres ont plus spécifiquement aimé l'album souvenirs. De plus, concernant les « Fiches recettes », elles semblent avoir été plus appréciées que les « Feuilles pour ma famille » par les enseignants et les parents. D'ailleurs, quelques enseignants dans les groupes de discussion ont rapporté qu'ils avaient bien exploitées les recettes. Un enseignant a même suggéré d'envoyer à la maison un livre qui recense toutes les recettes réalisées avec les élèves en classe. Cette suggestion pourrait être intéressante considérant le fait que le livre de recettes a été parmi les ressources les plus utilisées dans le programme *TFV* (Miller et al., 2001). De plus, selon Bisset (2008), les recettes sont utilisées pour connecter les élèves à leurs parents en leur envoyant à la maison les accomplissements de leurs enfants. Selon cette même auteure, les élèves peuvent réaliser ces recettes avec leurs parents sous la forme d'activités. Or, dans l'évaluation du programme *Bringing It Home*, il semble que ce sont plutôt les recettes à la maison qui ont été peu réalisées par les parents (Davis et al., 2002).

### **Péripiéties du programme (histoires et personnages)**

En se référant aux résultats du questionnaire, nous constatons que les péripiéties du programme, soit les histoires et les personnages, ont été appréciées par les enseignants et par leurs élèves. D'ailleurs, ces péripiéties ont été rapportées uniquement comme élément facilitant. Par exemple, selon ces enseignants, ces péripiéties contribueraient à accroître le niveau d'intérêt des élèves vis-à-vis le programme. Certains ont même rapporté qu'elles permettaient de stimuler l'imaginaire de leurs élèves. Ces résultats sont semblables à ceux de l'évaluation du programme *5-a-Day Power plus* où les enseignants ont rapporté que les personnages associés aux histoires du programme représentaient un des éléments les plus efficaces (Story et al., 2000). De plus, Young, Anderson, Beckstrom, Bellows et Johnson



(2004) recommandent d'utiliser des personnages pour transmettre aux élèves du préscolaire des messages en lien avec une saine alimentation.

### **Organisation du matériel et structure du programme en général**

En consultant les résultats du questionnaire, nous constatons aussi que les enseignants ont apprécié la structure et la division du programme. De plus, tous les enseignants ont répondu avoir apprécié les onglets séparateurs. Certains enseignants ont également rapporté des éléments facilitants par rapport à l'organisation du matériel, tels que ces onglets. Cependant, d'autres ont plutôt souligné quelques barrières. En effet, il semble que certains éléments du programme étaient difficiles à repérer, comme les péripéties. Un enseignant a d'ailleurs suggéré qu'il aurait été préférable d'avoir une table des matières.

Par ailleurs, certains enseignants ont apprécié la progression et la continuité des thèmes tandis que d'autres n'ont pas apprécié cet aspect. En effet, certains enseignants ont précisé que de débiter avec le thème des cinq sens nécessitait d'atteindre beaucoup d'objectifs dès le départ. Ainsi, bien que ce thème soit apprécié et bien implanté, nous constatons qu'il pourrait être abordé plus tard dans le programme.

D'autre part, certains enseignants ont rapporté comme barrière la nécessité de faire des photocopies pour certains éléments du programme. En fait, il semble que ces derniers doivent limiter leur nombre total de photocopies en raison notamment du coût associé. Dans l'évaluation du programme *Team Nutrition*, les enseignants auraient eux aussi rapporté que les frais de photocopies étaient une des raisons qui a limité leur utilisation du matériel (Levine et al., 2002). De plus, certains des enseignants sont dans une école « verte » prônant des choix environnementaux. D'ailleurs, il est recommandé d'inclure dans les interventions d'éducation à la nutrition en milieu scolaire des considérations écologiques (ADA, 2003; Contento et al., 1995). Soulignons qu'un non-utilisateur (4 %) a rapporté également cette barrière.

### **Présentation visuelle du programme**

La présentation visuelle du programme semble également avoir été appréciée. Dans les groupes de discussion, les enseignants ont d'ailleurs rapporté que l'attrait visuel avait facilité leur utilisation du programme. Dans l'évaluation du programme *Mission Nutrition*, les enseignants ont rapporté qu'ils désiraient davantage de visuel et ce, surtout pour les

enfants plus jeunes (Ricciuto, Haresign et Steele, 2003). Nous pouvons donc constater l'importance accordée par les enseignants à l'aspect visuel d'un programme.

### **Structure des activités**

De façon générale, les différentes sections dans les activités du programme sont appréciées des enseignants. Certains enseignants ont d'ailleurs rapporté comme élément facilitant le fait que les activités soient bien décrites rend les activités plus faciles à réaliser et que les instructions étaient clairement expliquées. D'autres ont particulièrement apprécié les marches à suivre. En effet, la clarté et l'explicité du matériel sont parmi les plus importantes caractéristiques d'un programme bien implanté en milieu scolaire (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006). En outre, le manque de clarté des instructions ne semble pas être une raison qui aurait limité ou empêché l'utilisation du programme. De plus, tel que mentionné précédemment, les instructions qui ne sont pas assez claires ne seraient pas la principale raison justifiant les modifications apportées au programme. Par contre, dans les groupes de discussion, certains enseignants ont tout de même souligné cette barrière. En effet, selon Pérez-Rodrigo et Aranceta (2001), il semble que les enseignants se plaignent souvent de ne pas avoir suffisamment de matériel explicite.

Par ailleurs, un enseignant a souligné comme élément facilitant la présence de courtes et de longues activités dans le programme. En effet, pour cet enseignant, des activités plus courtes à réaliser peuvent être plus appropriées à certains moments de la journée tandis qu'à d'autres moments, une activité plus longue peut être plus convenable. Toutefois, il semble que la durée des activités et le temps nécessaire à leur préparation et leur réalisation ne semblent pas convenir à tous les enseignants. En effet, en se référant aux résultats du questionnaire, nous constatons que le temps de planification et de réalisation des activités qui est trop long serait une raison qui limite l'utilisation du programme pour deux enseignants (20 %). Cette même raison semble expliquer également certaines modifications apportées au programme. De plus, cette barrière a été rapportée dans les groupes de discussion. Ces résultats rejoignent ceux de d'autres études. Par exemple, dans l'évaluation du programme *Bringing It Home*, les enseignants ont rapporté que la durée des activités et le temps nécessaire pour les préparer et les enseigner étaient des aspects les moins appréciés du programme (Davis et al, 2002). L'évaluation du programme *Team Nutrition* démontre également que seulement la moitié des enseignants ont rapporté que le

temps pour préparer et réaliser les activités était raisonnable (Levine et al., 2002). En outre, les activités qui demandaient entre autres le plus de temps dans le programme *High 5* sont celles qui ont été le moins implantées (Reynolds et al., 2000). Le surcroît de planification exigé est une barrière qui a aussi été rapportée par 11% des enseignants dans l'étude réalisée par Thibault et Marquis (2006).

D'autre part, certains enseignants ont rapporté comme barrière que le programme manquait d'activités ludiques et simples à réaliser. Dans l'évaluation du programme *High 5*, les résultats ont démontré que les activités plus courtes et plus ludiques sont plus faciles à implanter (Reynolds et al., 2000). De plus, un enseignant ayant participé aux groupes de discussion a même précisé qu'il aurait apprécié avoir plus de matériel support pour faciliter l'utilisation du programme, comme une marionnette. Parmi les commentaires reçus par les non-utilisateurs, un d'entre eux (4 %) a aussi précisé qu'il aurait apprécié avoir du matériel plus facile d'utilisation tel que des marionnettes, des casse-tête, des disques de chansons, des contes, des CD-ROM et des livres illustrés. Précisons également qu'un non-utilisateur (4 %) a également mentionné ne pas avoir utilisé le programme parce que les chansons et les comptines étaient peu attrayantes. C'est aussi une barrière qui est ressortie dans les groupes de discussion. En effet, parmi les suggestions faites par les enseignants, soulignons qu'un CD de musique et des casse-tête ont aussi été proposés en plus d'une banque de devinettes et des fiches recettes. En fait, l'utilisation des nouvelles technologies dans le cadre de programmes en milieu scolaire est recommandée, telles que les CD-ROMS (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001). Ainsi, nous pouvons croire que les activités pourraient être davantage clés en main en fournissant plus de matériel support comme, par exemple, des chansons. D'ailleurs, dans l'évaluation du programme *Mission Nutrition*, les enseignants ont également rapporté vouloir davantage d'activités et de ressources éducatives dans un format prêt à utiliser (Ricciuto, Haresign et Steele, 2003).

### **Activités de réalisation de recettes et de dégustations**

Selon la perception des enseignants, les élèves semblent moins apprécier les activités impliquant la réalisation de recettes et les dégustations d'aliments. Cependant, le faible intérêt des élèves pour la nutrition n'a pas été rapporté comme une raison limitant ou empêchant l'utilisation du programme selon la perception des enseignants ayant répondu au questionnaire. D'ailleurs, cette barrière a été rapportée par seulement 6 % des enseignants

dans l'évaluation du programme *Au Royaume de Blanche-Noire* (Thibault et Marquis, 2006). Or, dans les groupes de discussion, les enseignants ont plutôt rapporté que le fait que les élèves soient intéressés par ces activités et la nutrition en général a même contribué à faciliter leur utilisation du programme. En effet, selon certains d'entre eux, les dégustations semblent intéresser beaucoup les élèves. Ce résultat rejoint ceux de d'autres études. En effet, dans une évaluation réalisée par Warren, Henry, Lightowler, Bradshaw et Perwaiz (2003), les résultats démontrent que les élèves apprécient entre autres les activités de dégustations. De plus, dans l'évaluation du programme *Pathways*, les enseignants ont rapporté que les activités de dégustations et de recettes sont celles qui sont les plus appréciées des jeunes (Steckler et al., 2003). Pour ce qui est de l'évaluation du programme *5-a-Day Power plus*, les enseignants ont répondu que plus du trois quart des élèves ont rapporté aimer les dégustations (Story et al., 2000). En outre, la motivation des élèves et leur niveau d'intérêt étaient plus élevés entre autres pour les activités de dégustations du programme *High 5* (Reynolds, K. et al., 2000). Plus spécifiquement, des élèves de 5<sup>e</sup> année qui participaient aux ateliers de cuisine-nutrition dans le cadre du projet Petits cuistots-Parents en réseaux (*PC-PR*) ont répondu dans le cadre d'entrevues que ce qu'ils aimaient le mieux durant ces ateliers, c'était de faire la recette, de cuisiner avec les amis et de travailler en équipe, de goûter à de nouveaux aliments, de préparer et couper les aliments, de les mettre dans le bol et de mélanger, d'écouter l'explication, d'aider les amis, de connaître ce qui est bon pour la santé et de mesurer les ingrédients (Bédard et al., 2008). Par contre, soulignons que les élèves rejoints par notre étude sont plus jeunes que ceux de l'évaluation du programme *PC-PR*.

Par ailleurs, plusieurs enseignants (80 %) ont rapporté qu'ils utilisaient le programme pour faire découvrir des nouveaux aliments aux élèves. De plus, tel que précisé précédemment, quelques enseignants auraient rapporté avoir du plaisir à faire découvrir les aliments par les sens, ce qui a facilité chez ces derniers leur utilisation du programme. Dans une évaluation menée par Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug (2006), les dégustations de nouveaux aliments sont parmi les activités les plus appréciées des enseignants. En outre, les enseignants ont rapporté que ces activités représentaient un des éléments les plus efficaces du programme *5-a-Day Power plus* (Story et al., 2000). Dans l'évaluation du programme *TFV*, les enseignants ont également rapporté des commentaires

positifs concernant les activités de dégustations et elles se sont même avérées être parmi les plus prometteuses en partie parce qu'elles génèrent beaucoup de plaisir (Miller et al., 2001).

De la sorte, il semble qu'il y ait d'autres raisons pouvant limiter la réalisation de ces activités. En effet, quelques enseignants ont rapporté qu'ils éprouvaient certaines difficultés lorsqu'ils réalisaient des recettes en classe. Par exemple, en plus d'un manque d'intérêt et de facilité à cuisiner, l'accès à des équipements de cuisine a également influencé la réalisation de ces activités. En effet, il semble que certains enseignants bénéficient de tels équipements, ce qui facilite la réalisation de recettes en classe. Un de ces enseignants provenant d'une école privée a même accès à un service alimentaire, ce qui est facilitant pour les activités nécessitant la préparation d'aliments. En effet, cet enseignant reçoit de l'aide d'un cuisiner pour préparer ces ingrédients. Un service alimentaire au sein d'une école joue effectivement un rôle essentiel dans la promotion d'une saine alimentation en milieu scolaire (ADA, 2003; Inchley, Muldoon et Currie, 2006; CDC, 1997; Levine et al., 2002). Toutefois, le manque d'équipements a été rapporté comme une raison limitant l'utilisation du programme par deux enseignants (20 %) et comme une raison justifiant la non-utilisation du programme par deux autres enseignants (7 %). Plus spécifiquement, des enseignants ont rapporté qu'ils n'avaient pas les équipements nécessaires pour réaliser des recettes comme une cuisinière. Selon Auld, Romaniello, Heimendinger, Hambidge et Hambidge (1999), le manque d'équipements serait une des barrières à laquelle les établissements scolaires doivent faire face. Cette barrière a aussi été rapportée dans l'évaluation d'autres programmes (Day, Strange, McKay et Naylor, 2008 et Reynolds et al., 2000). Ces résultats peuvent expliquer pourquoi les enseignants semblent modifier le programme en raison notamment du manque d'équipements.

De plus, un enseignant a également rapporté que l'organisation nécessaire pour réaliser ces activités pouvait être une barrière. Certains enseignants ont aussi rapporté comme barrière que quelques activités dont celles nécessitant des aliments demandaient trop de matériel qui n'était pas nécessairement disponible en classe. En effet, dans l'évaluation du programme *High 5*, des enseignants ont rapporté que l'organisation du matériel et la préparation des aliments nécessaires à la réalisation de certaines activités entraînaient une charge de travail excédentaire. Les résultats de cette évaluation démontrent aussi que les activités qui ont été associées à une plus faible implantation demandaient plus

d'efforts pour l'organisation (Reynolds, K. et al., 2000). En outre, dans une évaluation menée par Levine et al. (2002), les enseignants ont rapporté avoir été satisfaits du programme *Team Nutrition* dans les classes où c'est le coordonnateur qui a organisé les activités de dégustations et de préparation des aliments. Toutefois, les réactions des enseignants étaient différentes dans les classes où ce sont eux qui devaient organiser ces activités, c'est-à-dire de faire l'épicerie pour l'achat d'aliments. En effet, ces derniers se sont plaints entre autres des efforts qu'ils ont dû déployer.

D'autre part, des contraintes budgétaires pourraient également limiter la réalisation de ces activités. En effet, en se référant aux résultats du questionnaire, nous constatons que le budget limité pour l'achat d'aliments est la principale barrière. Cette contrainte s'avère également une des principales raisons rapportées par les non-utilisateurs et la principale raison qui a expliqué les modifications apportées au programme. Cette barrière a aussi été rapportée plusieurs fois dans les groupes de discussion. Ces contraintes au niveau du budget ressortent également comme une barrière à l'implantation des activités de dégustations du programme *Action Schools! BC – Healthy Eating* et ce, même si les enseignants avaient reçu 12,50 \$ par mois pour faire mensuellement une activité de dégustations pendant 12 semaines (Day, Strange, McKay et Naylor, 2008). De plus, dans l'évaluation du programme *Team Nutrition*, les ressources financières rares ont aussi été rapportées comme un défi pour implanter avec succès un programme (Levine et al., 2002). Plus spécifiquement, dans une étude menée par Johnson et al. (2003), le budget limité a été rapporté comme une barrière à l'éducation à la santé à 67,3 %. En effet, d'après Auld, Romaniello, Heimendinger, Hambidge et Hambidge (1999), le manque d'argent serait une des barrières à laquelle les établissements scolaires doivent faire face. D'ailleurs, dans une évaluation réalisée par Greaney et al. (2007), les enseignants ont rapporté avoir besoin d'un support financier pour implanter le programme à l'étude. Dans notre étude, un tel support a également été suggéré par un enseignant dans les groupes de discussion. Par contre, soulignons que le thème portant sur les cinq sens qui a été le plus implanté est celui qui nécessite le plus d'achat d'aliments. De plus, on retrouve seulement huit activités dans tout le programme qui impliquent l'achat d'aliments. Précisons également que le coût par recette acceptable qui a été proposé était très variable, soit de 5 à 20 \$ par recette, signifiant que les contraintes budgétaires ne sont pas du même ordre pour tous les enseignants.

Par ailleurs, la présence d'allergies alimentaires pourrait aussi expliquer pourquoi certains enseignants présentent moins d'intérêt pour ce genre d'activité. En effet, cette barrière a été rapportée par un utilisateur (10 %), par un non-utilisateur (4 %) et par certains enseignants lors des groupes de discussion. En fait, pour faire des activités de dégustations, les enseignants doivent notamment considérer les allergies alimentaires possibles auprès des jeunes (CDC, 1997). Des enseignants dans les groupes de discussion ont également rapporté que d'autres problèmes de santé chez leurs élèves pouvaient limiter la réalisation de ces activités.

Enfin, certains enseignants ont rapporté que l'implication des parents aurait facilité la réalisation de recettes en classe. En effet, ces parents viennent bénévolement en classe lors de ces activités. Selon Miller et al. (2001), le succès des activités de cuisine en classe du programme *TFV* repose en partie sur l'implication des parents, mais les enseignants ont tout de même fait ressortir l'importance que les parents s'impliquent davantage. Par conséquent, d'autres enseignants auraient plutôt rapporté comme barrière la faible implication des parents. En effet, cette raison aurait limité l'utilisation du programme pour un enseignant (10 %), tandis que pour deux autres (7 %), cette raison justifierait la non-utilisation du programme. Cette faible implication viendrait plus précisément nuire à la réalisation de recettes puisque certains parents n'envoient pas à l'école les aliments nécessaires pour que leur enfant réalise l'activité en classe. Selon certains enseignants, il semble que ce soit même une question budgétaire. De plus, d'autres ont rapporté que quelques uns de leurs élèves éprouvaient de la déception face à cette faible implication de leurs parents. De telles situations limiteraient donc la réalisation de recettes en classe pour ces enseignants. D'autre part, nous pourrions penser que les problèmes de communication vécus entre les enseignants et les parents rapportés précédemment pourraient également contribuer à nuire à l'implication des parents dans les activités en classe. En effet, selon Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez (1997), une communication efficace entre les parents et les enseignants peut aider à l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants.

#### **1.4 Pertinence du programme**

##### **Réalité scolaire (approche *École en santé* et PFÉQ)**

Dans le questionnaire, tous les utilisateurs (n =10) ont rapporté que le programme s'intégrait dans l'approche *École en santé*. Par ailleurs, nous constatons que le programme

semble être pertinent en ce qui a trait à l'exploration des compétences du PFÉQ. De plus, aucun enseignant n'a rapporté comme barrière à l'implantation du programme ou comme raison justifiant sa non-utilisation le fait qu'il ne correspond pas aux exigences du PFÉQ. En outre, le fait que le programme soit adapté à la réalité scolaire et au PFÉQ est même ressorti comme un élément facilitant pour certains enseignants. De plus, nous constatons que cinq enseignants (50 %) semblent utiliser le programme pour intégrer des compétences transversales. Certains ont également rapporté que les liens faits avec les compétences du PFÉQ dans les grilles d'évaluation en avaient facilité l'utilisation. Par contre, d'autres enseignants dans les groupes de discussion ont plutôt rapporté que l'évaluation de tous ces liens pour chacun des élèves était difficilement applicable à leur réalité puisque cela leur demande trop de temps.

Par ailleurs, les efforts déployés par les PLC à faire des liens avec le PFÉQ avaient pour but notamment d'intégrer plus facilement leur programme dans la planification de classe des enseignants. En effet, l'éducation à la nutrition doit s'arrimer avec la réalité du milieu scolaire en s'intégrant aux activités déjà en place dans le calendrier régulier de l'enseignant et en faisant des liens avec les domaines du PFÉQ (Bisset, 2008). Or, nous constatons que la difficulté à intégrer le programme dans la planification de classe est une raison qui a limité l'utilisation du programme par quatre enseignants (40 %) et une raison justifiant la non-utilisation du programme pour deux autres (7 %). Ces résultats peuvent rejoindre ceux de l'évaluation du programme *TFV* où les enseignants ont rapporté qu'ils ressentaient de la pression à intégrer beaucoup de choses dans leur programme régulier (Miller et al., 2001). Dans l'évaluation du programme *Team Nutrition*, les enseignants utiliseraient même séparément le programme de leur curriculum scolaire régulier au lieu de l'intégrer (Levine et al., 2002). Par contre, dans les groupes de discussion, il semble que l'intégration du programme dans la planification de classe soit autant un élément facilitant pour certains enseignants, tandis que pour d'autres, cet élément représente une barrière. Cette intégration semble donc être variable selon les enseignants et ce, comme dans l'évaluation du programme *KSDPP* (Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers et Macaulay, 2006). De plus, parmi les commentaires positifs reçus des enseignants, certains ont mentionné que les activités du programme permettaient d'en enrichir d'autres dans leur programme régulier. Dans une étude réalisée par Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug (2006), un enseignant avait également rapporté qu'il utilisait le programme comme un



complément à son programme régulier. L'intégration du programme à d'autres disciplines s'est avérée également un aspect positif dans d'autres études (Auld, Romaniello, Heimendinger, Hambidge et Hambidge, 1999; Davis et al., 2002; Steckler et al., 2003; Warren, Henry, Lightowler, Bradshaw et Perwaiz, 2003). Soulignons également que de façon générale, l'intégration du programme à l'étude se compare à l'intégration des autres programmes scolaires.

### **Profil des élèves et leurs familles**

En se référant aux résultats du questionnaire, six enseignants (60 %) ont répondu que le programme est approprié à la réalité socio-économique, sept (70 %) ont rapporté qu'il était approprié aux coutumes alimentaires des élèves, neuf (90 %) ont répondu qu'il avait un niveau de difficulté adapté aux élèves du préscolaire et dix (100 %) ont rapporté qu'il était approprié au niveau de langage des élèves du préscolaire. Ces résultats rejoignent d'autres études consultées où l'adaptation des activités à la réalité des élèves était un élément positif qui a été ressorti (Auld, Romaniello, Heimendinger, Hambidge et Hambidge, 1999; Levine et al., 2002; Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug, 2006). Par contre, quelques enseignants dans les groupes de discussion ont rapporté que certaines activités n'étaient pas adaptées pour les élèves du préscolaire. Par exemple, un enseignant a mentionné que les discussions en équipe pouvaient être difficiles pour les élèves de 5 ans. Ce commentaire peut rejoindre le fait que ce ne sont pas tous les enseignants qui utilisent le programme pour favoriser des modes de travail en équipe. En outre, un enseignant a souligné qu'il adaptait les activités selon les capacités de son groupe d'élèves qui est variable d'années en années. D'autre part, un enseignant provenant d'un milieu scolaire allophone a rapporté que le programme n'était pas approprié par rapport au niveau de langage des parents. Nous pouvons donc penser qu'il pourrait y avoir des ajustements à faire au programme pour que celui-ci colle davantage à la réalité des familles.

### **Objectifs d'apprentissage des PLC**

Nous constatons que la pertinence accordée au programme en ce qui a trait à l'objectif de pratiquer des activités physiques a été rapportée par une plus petite proportion d'enseignants par rapport aux autres objectifs des PLC. En effet, il est recommandé de joindre la promotion de l'activité physique à la promotion d'une saine alimentation (ADA, 2003; CDC, 1997). De plus, seulement trois enseignants (30 %) utilisent le programme

pour faire pratiquer des activités physiques aux élèves. Dans les groupes de discussion, des enseignants ont également rapporté comme barrière le fait que le programme manquait de liens par rapport à l'activité physique. Un enseignant aurait même précisé qu'il utilisait plutôt *Gigote* au lieu du programme à l'étude par rapport à la motricité. Par contre, ce qui est surprenant, c'est que dix enseignants (100 %) ont répondu être d'accord avec le fait que le programme permette d'agir avec efficacité dans différents contextes sur les plans sensoriel et moteur. Notons cependant que cette compétence intègre autant la motricité globale que la motricité fine ainsi que toutes les expériences sensorielles (MELS, 2005). De plus, l'activité « Mon corps bouge » du thème portant sur le corps humain, qui fait le plus référence à l'activité physique, a été réalisée par six enseignants (60 %) dont trois d'entre eux (50 %) l'ont réalisée telle quelle et quatre d'entre eux (67 %) ont rapporté avoir l'intention de la refaire. Un enseignant a même fait comme commentaire dans le questionnaire qu'il faisait cette activité chaque jour. En outre, certains enseignants ont même rapporté dans les groupes de discussion avoir un intérêt particulier pour la promotion de l'activité physique et un autre a mentionné que c'était plutôt l'éducateur physique qui utilisait le programme pour faire bouger les élèves. Ainsi, si les enseignants n'utilisent pas le programme pour faire de l'activité physique, ce n'est pas par manque d'intérêt, mais plutôt soit parce que le programme n'exploite pas suffisamment cette thématique, soit parce qu'ils utilisent d'autres programmes pour atteindre cet objectif ou parce que le professeur d'éducation physique l'utilise déjà dans ses cours. Selon une étude réalisée par Steckler et al. (2003) dans le cadre du programme *Pathways*, les enseignants semblent aimer faire des activités physiques en classe avec leurs élèves. De plus, selon l'étude réalisée par Thibault et Marquis (2003), 61 % des enseignants ont rapporté que la thématique reliée à l'activité physique était importante.

Nous constatons également que 100 % des enseignants (n = 10) ont jugé que le programme permettait de faire découvrir des aliments du GAC. L'éducation à la nutrition en milieu scolaire doit effectivement reposer sur les principes du GAC (Roberge et Choinière, 2009). Par contre, certains enseignants dans les groupes de discussion ont rapporté comme barrière que le programme manquait de renseignements sur le GAC. En effet, un de ces enseignants a précisé que son approche pédagogique pour faire l'éducation à la nutrition était basée sur les groupes alimentaires et que le programme n'était pas suffisamment complet pour être intégré complètement à son approche. Certains ont même

précisé qu'ils auraient apprécié retrouver le GAC dans le cartable et avoir plus de renseignements sur les viandes et les poissons. Soulignons que dans l'étude de Thibault et Marquis (2006), les thèmes qui ont été jugés les plus importants par les enseignants sont ceux se rapportant au GAC, soit aux légumes et fruits (84 %), aux grains et aux produits céréaliers (69%) ainsi qu'aux viandes et substituts (66%). Toutefois, bien qu'il soit recommandé de faire classer les aliments selon différents groupes alimentaires (Contento et al., 1995), il semble qu'il est préférable au préscolaire d'opter pour une classification des aliments selon leur couleur, leur texture et leur forme (Fuller, Keller, Olson et Plymale, 2005).

Le programme semble également moins s'appliquer à la sensibilisation à certaines mesures d'hygiène corporelle par rapport aux autres objectifs d'apprentissage des PLC. En effet, le thème de l'hygiène est le deuxième qui a été le moins implanté. Par contre, parmi les bénéfices du programme qui ont été rapportés par les enseignants dans les groupes de discussion, certains d'entre eux ont rapporté des effets au niveau de l'hygiène comme le lavage des mains. De plus, certains ont rapporté qu'ils accordaient beaucoup d'intérêt et d'importance à l'enseignement de l'hygiène. En se référant aux résultats du questionnaire, le programme semble également moins permettre d'atteindre l'objectif de découvrir le plaisir de manger par rapport aux autres objectifs, mais soulignons que certains enseignants ont rapporté dans les groupes de discussion avoir du plaisir à faire découvrir des aliments.

## **1.5 Autres éléments facilitants et barrières**

### **Milieu scolaire/préscolaire**

En plus des contraintes budgétaires et de temps de même que l'inaccessibilité à des équipements de cuisine et d'autre matériel, le milieu scolaire influence à d'autres niveaux l'implantation du programme. D'abord, la promotion de la santé à l'école est ressortie comme un élément facilitant pour certains enseignants. En effet, l'investissement déjà effectué par l'école dans la promotion des saines habitudes de vie chez les élèves influence de façon notable la mise en œuvre d'une approche de promotion de la santé à l'école (Désy, 2009). De plus, ce résultat rejoint l'évaluation du programme *CATCH* (Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health) où il a été démontré que les écoles qui s'investissent grandement en terme de santé sont significativement portées à implanter plus d'heures de ce programme (Parcel et al., 2003).

Concernant la direction, un enseignant (10 %) a rapporté être en accord avec le fait que le faible support de la direction scolaire limite l'utilisation du programme, tandis qu'un autre (4 %) a rapporté que cette raison justifiait la non-utilisation du programme. De plus, deux enseignants (20 %) ont rapporté être en accord avec le fait que les autres priorités de la direction qui n'incluent pas l'enseignement de la nutrition limite l'utilisation du programme, tandis qu'aucun non-utilisateur n'a rapporté cette barrière. Ces résultats diffèrent de l'étude de Thibault et Marquis (2006) où seulement les non-utilisateurs (4%) ont rapporté cette barrière. Or, pour d'autres enseignants, le support de la direction a contribué, au contraire, à faciliter leur utilisation du programme. Parmi ces enseignants, certains bénéficieraient même d'un support de type financier de leur direction scolaire. En effet, les écoles qui reçoivent un support de la direction utilisent probablement davantage le programme (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006). De plus, un programme a plus de chance d'être implanté et durer lorsque le climat scolaire est positif, c'est-à-dire lorsqu'il y a de l'ouverture de même que du support parmi le personnel de l'école (Parcel et al., 2003). En outre, un faible support et les autres priorités de la direction n'ont pas été rapportés comme des barrières par les enseignants dans les groupes de discussion. Ainsi, ces résultats démontrent donc que le support de la direction serait variable selon le contexte des enseignants et pourrait nuire ou faciliter l'utilisation du programme, ce qui rejoint l'évaluation du programme *CATCH* dans lequel autant l'ouverture et la fermeture de la direction ont influencé le nombre d'heures d'enseignement dans les classes (Parcel et al., 2003).

D'autre part, le fait que les enseignants utilisaient déjà d'autres programmes d'éducation à la nutrition est la principale raison qui explique la non-utilisation du programme. Un enseignant a d'ailleurs précisé qu'il utilisait un programme du CLSC, tandis qu'un autre a mentionné qu'il n'avait pas utilisé le programme puisqu'il ne semblait pas être aussi intéressant qu'un ancien programme développé par l'industrie laitière qu'il utilise, soit *Les collations de Grignote*. De plus, dans les groupes de discussion, plusieurs enseignants ont également mentionné qu'ils utilisaient encore les anciens programmes de l'industrie laitière. D'autres ont aussi souligné qu'ils utilisaient les outils du GAC. Dans l'évaluation du programme *CATCH*, les enseignants ont également précisé qu'ils n'utilisaient pas un seul outil pour faire l'éducation à la nutrition, mais plutôt plusieurs ressources dont celles qu'ils avaient sélectionnées à travers les années et celles provenant

de l'industrie, surtout de l'American Dairy Council (Johnson et al., 2003). De plus, dans une étude menée par Greaney et al. (2007), un enseignant a dit qu'il utilise un curriculum comme une ressource et qu'il serait hésitant à utiliser seulement un programme. Par ailleurs, certains enseignants ont également rapporté que le fait qu'ils avaient beaucoup d'autres activités et programmes au préscolaire nuisait à leur utilisation du programme. Ces résultats rejoignent ceux de l'évaluation du programme *Bringing It Home* où la présence d'autres programmes académiques a également été rapportée comme une barrière par les enseignants (Davis et al, 2002). Soulignons toutefois que plusieurs programmes utilisés par les enseignants touchent surtout d'autres disciplines que la nutrition.

Par ailleurs, la plus grande autonomie dont jouissent les enseignants du préscolaire par rapport aux autres cycles du primaire facilite l'implantation du programme pour certains d'entre eux. Par contre, quelques enseignants ont déploré le fait qu'il n'y avait pas de continuité à travers les cycles du primaire avec le programme pour poursuivre l'enseignement de la nutrition. Dans l'évaluation du programme *Pathways*, les enseignants ont également rapporté qu'ils souhaiteraient que le programme continue à travers tous les autres cycles puisqu'ils ont déjà perçu des résultats positifs dans les habitudes de vie de leurs élèves (Steckler et al., 2003).

### **Famille**

En plus de l'implication des parents et de la communication avec ceux-ci, le renforcement des messages à la maison influence également l'implantation du programme. En effet, un enseignant (10 %) a rapporté que le faible renforcement des messages à la maison est une barrière à l'utilisation du programme, tandis qu'un autre enseignant (4 %) a rapporté que cette raison justifiait la non-utilisation du programme. Ces résultats rejoignent ceux de d'autres études où le manque de renforcement des messages à la maison a également été rapporté comme une barrière à l'enseignement de la nutrition (Ricciuto, Haresign et Steele, 2003; Cho et Zbell Nadow, 2004). En effet, selon Greaney et al. (2007), le support des parents est nécessaire pour renforcer les messages du programme. Or, dans les groupes de discussion, certains enseignants ont plutôt fait ressortir cet aspect comme étant un élément facilitant, tandis que pour d'autres, ils ont souligné comme barrière le fait qu'ils manquaient de contrôle sur l'alimentation des élèves. Encore une fois, nous pouvons

voir que les expériences vécues avec les parents en lien avec le programme sont différentes selon les enseignants.

### **Communauté/société**

La communauté et la société influencent également l'implantation du programme. D'abord, les difficultés à impliquer la communauté ont été rapportées comme une barrière par certains enseignants. Or, dans l'évaluation du programme *Bringing It Home*, l'importante collaboration entre l'école et la communauté a plutôt été ressortie comme un élément facilitant (Davis et al., 2002). D'ailleurs, les enseignants ont fait quelques suggestions, comme leur fournir par région une liste de distributeurs, de producteurs ou de cultivateurs locaux intéressés à venir faire goûter leurs aliments à l'école. Nous constatons donc qu'il y a plus d'efforts à déployer pour impliquer la communauté afin de mieux implanter ce programme. Par ailleurs, la promotion de la santé dans la société en général est ressortie comme un élément facilitant par certains enseignants, plus spécifiquement au niveau de la publicité qui prône différents changements au niveau de l'alimentation. D'autre part, selon une étude menée par Cho et H. et al. (2004), les messages médiatiques qui renforcent positivement la consommation d'aliments de faible valeur nutritive peuvent être perçus comme une barrière à l'enseignement de la nutrition dans les écoles.

### **PLC**

Le fait que le programme soit développé par l'industrie laitière influence faiblement son implantation. En effet, seulement un enseignant (10 %) a rapporté que le manque d'objectivité des PLC avait limité son utilisation du programme. De plus, dans les groupes de discussion, certains enseignants ont rapporté comme barrière le fait que le programme n'était pas très objectif puisqu'il se concentrait sur les produits laitiers et n'abordait pas la question des viandes et substituts et ce, malgré que des aliments provenant de ce groupe, comme les légumineuses, sont traités dans le programme. D'ailleurs, le fait que quelques enseignants aient rapporté comme limite le manque de renseignements sur le GAC pourrait expliquer en partie cette barrière. Par conséquent, un enseignant a relaté comme élément facilitant que le programme est plus objectif que ceux des années précédentes puisque les liens avec les produits laitiers sont moins évidents. En outre, aucun non-utilisateur n'a rapporté comme barrière le manque d'objectivité des PLC. Ce résultat se rapproche davantage de l'évaluation du programme *Au Royaume de Blanche-Noire* où les enseignants

ont dit, de façon générale, avoir confiance envers l'industrie laitière (Thibault et Marquis, 2006). Selon ces auteurs, ce résultat pourrait s'expliquer par leur collaboration établie sur plus de 20 ans avec les écoles québécoises (Thibault et Marquis, 2006).

Concernant le support des diététistes des PLC, aucun enseignant ayant répondu au questionnaire n'a rapporté que leur faible support était une limite ou empêchait l'utilisation du programme. En fait, la relance téléphonique des PLC dans le cadre du projet de recherche est ressorti comme un élément facilitant dans les groupes de discussion dans la mesure où cela a contribué à rappeler aux enseignants d'utiliser le programme. Le support de l'équipe de recherche a également contribué à faciliter l'implantation du programme *Action Schools! BC – Healthy Eating* (Day, Strange, McKay et Naylor, 2008). En effet, les écoles qui reçoivent plus de support et de suivi planteront probablement davantage le programme (Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006). Notons également que parmi les suggestions de support des PLC proposées par les enseignants dans les groupes de discussion, certains ont mentionné le désir qu'une diététiste des PLC vienne animer des activités du programme en classe. Dans l'implantation du programme *KSDPP*, une équipe formée d'infirmières et de diététistes a effectivement aidé les enseignants à implanter le curriculum dans les classes et l'évaluation de ce programme a démontré que les enseignants ont besoin d'être assisté pour les aider à couvrir un curriculum scolaire spécialisé (Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers et Macaulay, 2006). En outre, dans l'évaluation du programme *TFV* où l'implantation était prise en charge par un comité, les résultats ont aussi démontré qu'il était nécessaire de mettre plus d'efforts pour supporter ce comité (Miller et al., 2001). En effet, selon Bisset (2008), il est important que les diététistes développent des alliances avec le milieu scolaire pour que les programmes d'éducation à la nutrition aient des bases solides et qu'ils soient davantage intégrés dans les écoles.

D'autre part, concernant les ateliers de formation des PLC, ces derniers ont contribué à faciliter l'utilisation du programme pour certains enseignants. En effet, les écoles qui reçoivent de la formation associée au programme vont davantage l'implanter dans leur milieu. Plus spécifiquement, la formation donnée aux enseignants permettrait une meilleure implantation et fidélité au programme (Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug, 2006). Plus spécifiquement, quelques enseignants ont souligné avoir apprécié les connaissances acquises lors de ces ateliers puisqu'elles peuvent être réutilisées dans les

classes. Par contre, précisons que le manque de connaissances en nutrition a quand même été rapporté comme une barrière et ce, malgré ces ateliers. En outre, d'autres enseignants ont plutôt rapporté certaines limites à ces ateliers. Par exemple, certains auraient apprécié qu'il y ait plus de renseignements sur le programme en soi et ce, pour les aider à se l'approprier davantage. Dans une étude menée par Greaney et al. (2007), les enseignants ont aussi rapporté avoir besoin de formation en ce qui a trait à la coordination du programme et aux stratégies pour l'implanter. Un enseignant a aussi souligné qu'il avait été à un atelier incluant d'autres cycles du primaire et il a déploré le fait qu'il n'y avait pas eu assez de temps pour discuter du programme au préscolaire. En outre, certains ont trouvé l'atelier trop long, d'autres, trop court.

## Élèves

En plus de l'intérêt des élèves pour la nutrition et les activités du programme, de leurs allergies ou autres problèmes de santé et de leurs réactions par rapport à l'implication de leurs parents, d'autres facteurs au niveau des élèves influencent aussi l'implantation du programme. En effet, deux enseignants (7 %) ont mentionné qu'ils n'avaient pas utilisé le programme puisque la gestion de leur groupe d'élèves était difficile cette année. Ce résultat est semblable à ceux d'autres études consultées où une gestion de classe difficile a aussi été rapportée comme une barrière (Auld, Romaniello, Heimendinger, Hambidge et Hambidge, 1999; Martens, Assema, Paulussen, Sc haalma et Brug, 2006; Story et al., 2000; Ricciuto, Haresign et Steele, 2003; Kafatos, Peponaras, Linardakis et Kafatos, 2004). Du côté des groupes de discussion, certains enseignants ont également précisé que le fait que leurs élèves soient peu attentifs limitait l'utilisation du programme. De plus, soulignons qu'un enseignant a rapporté qu'il modifiait les activités du programme selon l'humeur de ses élèves. En effet, selon Bisset (2008), l'obligation de faire de la gestion de classe dans le cadre d'ateliers sur la nutrition fait en sorte que des composantes de l'atelier sont mises de côté. Nous constatons donc que la gestion du groupe d'élèves influence l'implantation du programme.

Par ailleurs, certains enseignants ont rapporté avoir perçu des bénéfices au niveau des habitudes de vie de leurs élèves lors de l'implantation du programme, ce qui a contribué à en faciliter l'utilisation. Dans l'évaluation du programme *Pathways*, les enseignants ont également rapporté avoir perçu des changements dans les habitudes alimentaires de leurs



élèves (Steckler et al., 2003). Parmi les bénéfices rapportés, plusieurs ont souligné une augmentation de la consommation de légumes et de fruits. Par exemple, l'enfant d'une enseignante, qui a participé aux groupes de discussion, a fait le programme dans sa classe. Elle nous a partagé qu'elle était ravie puisque que son enfant mangeait maintenant des tomates. Ces résultats rejoignent ceux d'une étude menée par Levine et al. (2002) où les enseignants ont rapporté que suite au programme *Team Nutrition*, les enfants mangeaient plus de fruits. De plus, dans cette étude, un parent a rapporté que son enfant demandait des brocolis à l'épicerie après le programme. En outre, dans l'évaluation du projet *PC-PR*, les parents étaient contents que leurs enfants goûtent à de nouveaux aliments (Bédard et al., 2008).

## **2. Limites et points forts de l'étude**

La principale limite de notre étude est notre petit échantillon de sujets et ce, malgré tous les efforts déployés lors du recrutement. En effet, notre étude nous a permis de constater qu'il est difficile de recruter les enseignants puisqu'ils disposent de peu de temps. D'ailleurs, avec ce faible échantillonnage, nous n'avons pas pu faire ressortir l'importance relative des éléments facilitants et des barrières à l'implantation présentés dans cette section. Or, selon Côté et Turgeon (2002), les échantillons sont souvent relativement restreints en recherche qualitative. D'après ces auteurs, ce n'est pas la taille de l'échantillon qui importe dans un tel type de recherche, mais plutôt la qualité de la sélection des sujets. Soulignons également que notre taux de réponses au questionnaire est semblable à une autre étude québécoise (Thibault et Marquis, 2006). De plus, une autre limite à notre étude est la courte période de temps que les enseignants ont eu pour expérimenter et implanter le programme avant de l'évaluer. En effet, selon Pérez-Rodrigo et Aranceta (2001), l'implantation d'un programme est un processus lent et complexe. Cette limite pourrait peut-être même avoir influencé notre taux de réponses. Or, précisons que notre échéancier ainsi que le roulement du personnel à chaque année scolaire nous ont obligés à réaliser l'étude de cette façon.

Par ailleurs, l'utilisation de méthodes qualitatives via les groupes de discussion nous a permis de mieux approfondir les résultats quantitatifs du questionnaire. De la sorte, cette évaluation, qui jumèle des méthodes quantitatives et qualitatives, permet d'obtenir un portrait plus complet de l'implantation du programme (Levine et al., 2002). De plus, l'application du principe de triangulation en utilisant plusieurs méthodes nous a permis,

selon Patton (2002), d'avoir une étude plus valide et moins vulnérable aux biais. D'autre part, l'intégration d'un partage de leçons dans nos groupes de discussion a permis aux enseignants de partager davantage leurs expériences vécues avec le programme et de se donner entre eux des stratégies pour mieux l'exploiter. Toutefois, malgré ces points forts au niveau de notre méthodologie, soulignons que notre étude ne comprenait pas de mesures objectives comme celles provenant des observations en classe, mais bien uniquement des mesures auto-rapportées. Pour éviter les biais, des observations spontanées sont souhaitables, mais elles s'avèrent plus ou moins réalisables dans les établissements scolaires (Resnicow et al., 1998) puisqu'elles peuvent s'avérer intrusives (McGraw et al. 2000). Nous avons donc préféré tenir compte de l'acceptabilité de nos méthodes vis-à-vis nos écoles pilotes. De plus, précisons également que l'animation des groupes de discussion a été réalisée par un intervieweur non expérimenté. Or, selon Krueger et Casey (2000), le fait que les interviewers n'ont pas nécessairement les connaissances pour guider un groupe de discussion peut être une limite à une étude.

D'autre part, le fait d'avoir eu recours à un comité aviseur formé de professionnels multidisciplinaires nous a permis d'adopter une approche participative et ce, tel que le suggère Ridde et Dagenais (2009). Ce comité nous a permis de valider nos méthodes, nos outils de cueillette de données et nos résultats. En effet, il est conseillé de former un tel comité pour planifier une évaluation (Saunders, Evans et Joshi, 2005). Mentionnons également qu'il a été très profitable d'inclure la participation des diététistes des PLC et d'autres professionnels qui ont développé le programme pour mieux le comprendre et ainsi, mieux l'évaluer. Par contre, tel que le recommande Taylor-Powell (2006), cette évaluation aurait pu impliquer tous les acteurs concernés par le programme en impliquant la direction scolaire, les élèves, les parents et la communauté. Par exemple, si nous avions questionné directement les parents, nous aurions eu une meilleure compréhension des barrières à leur implication dans le programme. Or, des contraintes de temps dans notre échéancier et les difficultés à rejoindre les parents ont fait en sorte que nous avons décidé de questionner uniquement les enseignants. Soulignons aussi qu'il est suggéré de recueillir des données auprès des enseignants ou des parents dans le cadre d'études visant des élèves du préscolaire (Contento, Randell et Basch, 2002). Par contre, il semble qu'il soit

particulièrement important de recueillir les perceptions des enseignants (Pérez-Rodrigo et Aranceta, 2001).

### **3. Implications et pistes de recherche**

Notre évaluation permet de faire ressortir plusieurs facteurs qui sont susceptibles d'influencer l'implantation d'autres programmes québécois d'éducation à la nutrition ciblant le préscolaire. Ces facteurs sont donc à considérer dans le développement de futurs programmes similaires. De plus, les outils de cueillette de données que nous avons développés et validés pourront servir à d'autres évaluations d'implantation de programmes dans des contextes semblables.

Concernant la continuité du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait*, nos résultats permettront à l'équipe des diététistes des PLC d'y apporter des ajustements. Par exemple, un soutien de type financier pourrait être envisageable considérant les contraintes budgétaires soulevées dans notre étude. De plus, bien que les outils complémentaires aient été bien reçus par les enseignants, du matériel ludique additionnel pourrait également être ajouté au programme pour faciliter la réalisation de certaines activités telles que les comptines, par exemple. Certaines modifications devraient aussi être apportées au programme pour limiter les photocopies à faire et le matériel nécessaire. Pour ce qui est des objectifs d'apprentissage des PLC, l'intégration de l'activité physique dans le programme pourrait être réévaluée puisqu'il semble que cette thématique n'y soit pas suffisamment abordée. Toutefois, il serait intéressant de se questionner sur la pertinence de déployer des efforts pour insérer l'activité physique dans un programme d'éducation à la nutrition considérant l'utilisation d'un autre outil au préscolaire spécialisé au niveau de la motricité. Par ailleurs, la pertinence du programme par rapport au PFÉQ est un élément qui s'est avéré positif. Cependant, il serait important de revoir le processus d'évaluation accordée aux compétences du PFÉQ pour ne pas surcharger davantage les enseignants. De plus, par rapport à ces contraintes de temps, l'atelier de formation devrait accorder plus de temps à l'exploration du programme. Par exemple, certaines activités du programme pourraient même être expérimentées lors de ces ateliers avec les enseignants pour qu'ils se les approprient plus facilement et rapidement. Cela pourrait même contribuer à limiter les modifications apportées aux activités. Plus particulièrement, une formation spécifique aux activités impliquant des recettes et des dégustations aiderait davantage les enseignants à les

implanter dans leurs classes. Ainsi, l'atelier de formation devrait donc être maintenu dans le futur en y apportant toutefois certains ajustements pour faciliter davantage l'implantation du programme. Il pourrait également y avoir plusieurs séances de formation sur une plus longue période et ce, tel qu'il est recommandé dans la littérature (CDC, 1997). En outre, plus d'efforts devront être déployés pour mieux rejoindre la communauté et les familles. En effet, bien que la consultation de différents experts dans le domaine de l'enseignement, de la nutrition et de la santé publique soit un élément positif à conserver dans le développement d'un tel programme, il est serait également important de réaliser des groupes de discussion avec des parents et des membres de la communauté pour mieux connaître leurs besoins et leurs réalités. Une formation destinée spécifiquement aux parents pourrait même être considérée. Pour assurer la pérennité du programme, un suivi doit aussi être envisagé par les PLC. À cet égard, l'utilisation de l'informatique serait une avenue intéressante, telle qu'une communication régulière par courriel avec les enseignants afin de leur suggérer différents moyens d'exploiter le programme. Nous avons effectivement constaté que la relance téléphonique effectuée lors du recrutement avait contribué à accroître l'utilisation du programme. En guise de support, il serait également intéressant d'évaluer la possibilité qu'une diététiste des PLC se déplace dans les classes pour aider les enseignants à l'animation des activités. Enfin, soulignons que l'aspect visuel du programme ainsi que les histoires illustrées de Camille et Antoine sont parmi les aspects les plus positifs du programme. Cet investissement accordé à la présentation visuelle et au concept graphique dans son ensemble devrait donc être conservé dans le développement de programmes futurs.

Au niveau de la recherche, une autre évaluation d'implantation de ce programme pourrait être refaite dans le futur après l'avoir ajusté et après une plus longue période d'expérimentation pour évaluer s'il y aura plus d'utilisateurs, si le degré d'implantation sera plus élevé et si les enseignants qui ont été questionnés dans cette étude ont réutilisé le programme afin d'avoir une idée sur sa pérennité. De plus, une évaluation des effets permettrait également de mieux cerner les bénéfices déjà perçus par les enseignants et d'évaluer si le programme obtient les effets escomptés malgré les modifications apportées par les enseignants. En effet, ces modifications peuvent être un gage d'adoption du programme, mais également une source de variations dans les effets souhaités.

#### 4. Conclusion

Dans le cadre de notre étude, nous avons identifié plusieurs facteurs qui facilitent et limitent l'implantation du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* en réalisant une évaluation d'implantation comportant des méthodes quantitatives et qualitatives. Plus spécifiquement, nos résultats démontrent que l'implantation de ce programme a été influencée par différentes caractéristiques personnelles des enseignants, par l'appréciation de son contenu et de son format, par sa pertinence par rapport aux exigences pédagogiques au préscolaire, à la réalité des élèves et de leurs parents et aux objectifs d'apprentissages en nutrition des PLC, par le milieu scolaire, familial et communautaire ainsi que par la crédibilité et le support des PLC. À la lumière de ces résultats, nous constatons que ces différents niveaux d'influence renforcent donc l'importance d'appliquer l'approche écologique, telle que l'approche *École en santé* au Québec, dans le développement de programmes de promotion de la santé dans les écoles en intervenant simultanément sur les jeunes, la famille, l'école et la communauté.

Notre étude démontre également que plusieurs facteurs qui influencent l'implantation du programme peuvent être à la fois des éléments facilitateurs pour certains enseignants et des barrières pour d'autres. Nous constatons donc qu'il est difficile de concevoir un programme d'éducation à la nutrition qui convienne aux écoles de partout au Québec et qui répond parfaitement au contexte de tous les enseignants. Ainsi, il s'avère plausible de penser qu'il y aura toujours une part d'adaptation de la part des enseignants pour ajuster de tels programmes à leurs différents contextes. Par contre, les résultats de cette évaluation d'implantation pourront aider l'équipe de diététistes des PLC à ajuster leur programme pour limiter le plus possible ces modifications d'une part, mais également pour qu'il soit davantage conforme aux attentes des enseignants ainsi qu'à celles de leurs élèves et de leurs familles, tout en considérant le contexte scolaire actuel et en permettant l'atteinte d'objectifs d'apprentissage en nutrition. De plus, la diffusion de ces résultats permettra de combler les lacunes au niveau de la littérature en ce qui a trait aux évaluations d'implantation de programmes d'éducation à la nutrition ciblant le préscolaire et d'aider d'autres professionnels en santé publique et des diététistes à développer et à évaluer l'implantation de programmes futurs similaires.

## BIBLIOGRAPHIE

American Dietetic Association (2003). Position of the American Dietetic Association, Society for Nutrition Education, and American School Food Service Association – Nutrition services: An essential component of comprehensive school health programs. *Journal of the American Dietetic Association*, 103(4), 505-514.

American Dietetic Association (2006). Position of the American Dietetic Association: child and adolescent food and nutrition programs. *Journal of the American Dietetic Association*, 106(9), 1467-1475.

Adams, J., Zask, A. et Dietrich, U. (2009). Tooty Fruity Vegie in Preschools: an obesity prevention intervention in preschools targeting children's movement skills and eating behaviours. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 112-119.

Alméras, N., Hins, J., Jalbert, M., Vallières, M., Laberge, B., Martin, V. et al. (2007). *Pour un virage santé à l'école : Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Arcand, L. (2009). Réduire les inégalités sociales de santé à partir de l'école? *Éducation santé*, 245, 10-12.

Auld, G. W., Romaniello, C., Heimendinger, J., Hambidge, C. et Hambidge, M. (1999). Outcomes from a school-based nutrition education program alternating special resource teachers and classroom teachers. *Journal of School Health*, 69(10), 403-408.

Baranowski, T., Davis, M., Resnicow, K., Baranowski, J., Doyle, C., Smith, M. et al. (2000). Gimme 5 fruit and vegetables for fun and health: process evaluation. *Health Education and Behavior*, 27(2), 167-176.

Baranowski, T. et Stables, G. (2000). Process evaluations of the 5-a-Day projects. *Health Education and Behavior*, 27(2), 157-166.

Bédard, J., Potvin, L., Couturier, Y., Desbiens, J.-F., Hasni, A., Larose, F. et al. (2008). *Évaluation d'un projet d'éducation à la nutrition implanté dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé (CRSH no 410-2005-0785) réunissant les milieux familial, communautaire et scolaire et mesure de ses effets (IRSC no 2005503MOP-143819-NUT) : Rapport de recherche (document de travail) relatif à l'intérêt des élèves à l'égard de la nutrition*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke - Faculté d'éducation.

Bere, E., Veierod, M.B., Bjelland, M. et Klepp, K.I. (2006). Outcome and process evaluation of a Norwegian school-randomized fruit and vegetables intervention: Fruits and Vegetables Make the Marks (FVMM). *Health Education Research*, 21(2), 258-267.

Bisset, S. (2008). *Health promotion program implementation, a socio-technical networking process: A case study of a school-based nutrition intervention*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2008).

Cargo, M., Salsberg, J., Delormier, T., Desrosiers, S. et Macaulay, A. C. (2006). Understanding the social context of school health promotion program implementation. *Health Education*, 106(2), 85-97.

Centers for disease control and prevention (1997). Guidelines for school health programs to promote lifelong healthy eating. *Journal of School Health*, 67(1), 9-26.

Cho, H. et Zbell Nadow, M. (2004). Understanding barriers to implementing quality lunch and nutrition education. *Journal of Community Health*, 29(5), 421-435.

Contento I. R., Balch G. I., Bronner Y. L., Lytle L. A., Maloney S. K., White S. L. et al. (1995). Nutrition education for school-aged children. *Journal of Nutrition Education*, 27(6), 298-311.

Contento, I. R., Randell, J. S. et Basch, C. E. (2002). Review and analysis of evaluation measures used in nutrition education intervention research. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(2), 2-25.

Côté, L. et Turgeon, J. (2002). Comment lire de façon critique les articles en recherche qualitative en médecine. *Revue internationale francophone d'éducation médicale*, 3(2), 81-90.

Coulson S., N., Eiser, C. et Eiser, J. R. (1998). Nutrition education in the national curriculum. *Health Education Journal*, 57, 81-88.

Davis, M., Baranowski, T., Hughes, M., Warneke, C. L., de Moor, C. et Mullis, R. M. (2002). Using children as change agents to increase fruit and vegetable consumption among lower-income African American parents. Dans Steckler, A. et Linnan, L. *Process evaluation for public health interventions and research* (pp. 249-267). Californie: Jossey-Bass.

Davis, S. M., Clay, T., Smyth, M., Gittelsohn, J., Arviso, V., Flint-Wagner, H. et al., (2003). Pathways curriculum and family interventions to promote healthful eating and physical activity in American Indian schoolchildren. *Preventive Medicine*, 37, S24-S34.

Day, M. E., Strange, K. S., McKay, H. A. et Naylor, P. (2008). Action Schools! BC – Healthy Eating. Effects of a whole-school model to modifying eating behaviours of elementary school children. *Revue canadienne de santé publique*, 99(4), 328-331.

Deschesnes, M., Martin, C. et Jomphe Hill, A. (2003). Comprehensive approaches to school health promotion : how to achieve broader implementation? *Health promoting international*, 18(4), 387-396.

Desrosiers, H. (1998). *Cadre de pratique pour l'évaluation de programmes : application en promotion de la santé et en toxicomanie*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux.



Desrosiers, H., Bédard, B. et Dubois, L. (2006). Alimentation et poids corporel avant l'entrée à l'école : il y a place à amélioration. *Institut de la statistique du Québec - Zoom santé*, 1-8.

Desrosiers, H., Dumitri, V. et Dubois, L. (2009). Le surplus de poids chez les enfants de 4 à 7 ans : des cibles pour l'action. *Institut de la statistique du Québec*, 4(3), 1-20.

Désy, M. (2009). *L'École en santé – Recension des écrits*. Montréal, Québec : Direction de santé publique, Agence de santé et de services sociaux de Montréal.

Dubois, N. et Marceau, R. (2005). Un état des lieux théoriques de l'évaluation : une discipline à la remorque d'une révolution scientifique qui n'en finit pas. *The Canadian Journal of Program*, 20(1), 1-36.

Fédération des commissions scolaires du Québec. *Listes disponibles : Commissions scolaires par région*. Récupéré le 16 juin 2010, de :

<http://www.fcsq.qc.ca/RepertoireCS/Internet/liste.asp>

Fuller, C., Keller, L., Olson, J. et Plymale, A. (2005). Helping preschoolers become healthy eaters. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(3), 178-182.

Greaney, M., Hardwick, C. K., Mezgebu, S., Lindsay, A. C., Roover, M. L. et Peterson, K. E. (2007). Assessing the feasibility of a multi-program school-based intervention to promote physical activity and healthful eating in middle schools prior to wide-scale implementation. *American Journal of Health Education*, 38(5), 250-257.

Green, L. W. et Kreuter, M. W. (2005). *Health Program Planning : An Educational and Ecological Approach (Fourth Edition)*. New York: McGraw-Hill.

Inchley, J. O., Muldoon, J. et Currie, C. (2006). Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland. *Health Promotion International*, 22(1), 65-71.

Israel, B. A. et Michigan, A. A. (2002). Foreword. Dans Steckler, A., Linnan, A. *Process evaluation for public health interventions and research* (pp. xi-xiii). Californie: Jossey-Bass.

Johnson, C. C., Li, D., Galati, T., Pedersen, S., Smyth, M. et Parcel, G. S. (2003). Maintenance of the classroom health education curricula: results from the Catch-on Study. *Health Education and Behavior*, 30(4), 476-488.

Kafatos, I., Peponaras, A., Linardakis, M. et Kafatos, A. (2004). Nutrition education and Mediterranean diet: exploring the teaching process of a school-based nutrition and media education project in Cretan primary schools. *Public Health Nutrition*, 7 (7), 969-975.

Kain, J., Uauy, R., Vio, Albala F., Cerda, R. et Leyton, B. (2004). School-based obesity prevention in Chilean primary school children: methodology and evaluation of a controlled study. *International Journal of Obesity*, 28, 483-493.

Krueger R. A. et Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research (Third Edition)*. Californie: Sage Publications.

Lachance, B., Pageau, M. et Roy, S. (2006). *Investir pour l'avenir – Plan d'action gouvernemental de promotions des saines habitudes de vie et de prévention des problèmes reliées au poids 2006-2012*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de la santé et des services sociaux du Québec.

Lamontagne, P. et Hamel, D. (2009). *Le poids corporel chez les enfants et adolescents du Québec : de 1978 à 2005*. Québec : Gouvernement du Québec, Institut national de santé publique du Québec.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative - Fondements et pratiques* - 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Éditions Nouvelles.

Levine, E., Olander, C., Lefebvre, G., Cusick, M. A., Biesiadecki, L. et McGoldrick, M. A. (2002). The Team Nutrition Pilot Study: lessons learned from implementing a comprehensive school-based intervention. *Journal of Nutrition Education*, 34(2), 109-116.

Martens, M., Assema, P. V., Paulussen, T., Sc haalma, H. et Brug, J. (2006). Krachtvoer: process evaluation of a Dutch programme for lower vocational schools to promote healthful diet. *Health Education Research*, 21(5), 695-704.

Martin, C. et Arcand, L. (2005). *École en santé - Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

McGraw, S.A., Sellers, D., Stone, E., Resnicow, K.A., Kuester, S., Fridinger, F. et al. (2000). Measuring implementation of school programs and policies to promote healthy eating and physical activity among youth. *Prevention Medicine*, 31, S86-S97.

Mckenzie, J. F. et Smeltzer et J. L. (1997). Evaluation: An Overview. Dans Mckenzie, J. F. et Smeltzer J. L. *Planning, Implementing and Evaluating Health Promotion Programs* – 2<sup>e</sup> édition (pp. 222-230). Maryland : Allyn & Bacon.

Miller, M. Newell, S., Huddy, A., Adams, J., Holden, L. et Dietrich, U. (2001). *Tooty Fruity Veggie Project: Process and impact evaluation report*. Lismore: Health Promotion Unit, Northern Rivers Area Health Service. Récupéré le 16 juin 2010, de:  
[http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1139&context=educ\\_pubs](http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1139&context=educ_pubs)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'éducation au Québec – En bref*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 16 juin 2010, de :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/daic/pdf/educqcfra.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008-2009). *Indices de défavorisation par école 2008-2009*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 16 juin 2010, de :

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Ensemble\\_Indices\\_08-09.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Ensemble_Indices_08-09.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2009*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 16 juin 2010, de :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2009.pdf>

Morgan L. D. (1997). *Focus groups as qualitative research (Second Edition): Qualitative research methods series 16*. Californie: Sage Publications.

Muckelbauer, R., Liduda, L., Clausen, K. et Kersting, M. (2009). Long-term process evaluation of a school-based programme for overweight prevention. *Blackwell Publishing Ltd, Child: care, health and development*, 35(6), 851-857.

Mukoma, W. et Flisher, A. J. (2004). Evaluations of health promoting schools: a review of nine studies. *Health Promotion International*, 19(3), 357-368.

Oakley, A., Strange, V., Bonell, C., Allen, E. et Stepheson, J. (2006). Process evaluation in randomised controlled trials of complex interventions. *BMJ*, 332, 413-416.

Organisation mondiale de la santé (1999). *Glossaire de la promotion de la santé*. Genève : Organisation mondiale de la santé. Récupéré le 16 juin 2010, de :

[http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ho\\_glossary\\_fr.pdf](http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ho_glossary_fr.pdf)

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.

Palluy, J., Arcand, L., Choinière, C., Martin, C. et Roberge, M. (2010). *Réussite éducative, santé et bien-être : agir efficacement en contexte scolaire. Synthèse de recommandations*. Montréal : Institut national de santé publique du Québec.

Paquette, C. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive tome 1 : L'approche*. Montréal : Québec/Amérique.

Parcel, G. S., Perry, C. L., Kelder, S., H., Elder, J. P., Mitchell, P. D., Lytle, L. A. et al. (2003). School climate and the institutionalization of the Catch Program. *Health Education and Behavior*, 30(4), 489-502.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Californie: Sage Publications.

Payne, A. A., Gottfredson, D. C. et Gottfredson, G. D. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: results from a national study. *Prevention Science*, 7(2), 225-237.

Pearlman, D. N., Dowling, E., Bayuk, C., Cullinen, K., Thacher, A. K.. (2005). *Preventing Chronic Disease – Public Health Research, Practice and Policy*, 2, 1-16.

Pérez-Rodrigo, C. et Aranceta, J. (2001). School-based nutrition education: lessons learned and new perspectives. *Public Health Nutrition*, 4 (1A), 131-139.

Pluye, P., Nadeau, L., Gagnon, M., Grad, R., Johnson-Lafleur, J. et Griffiths, F. (2009). Les méthodes mixtes. Dans Ridde, V. et Dagenais, C. *Approches et pratiques en évaluation de programme* (pp. 123-141). Québec, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

Renaud, L. et Gomez Zamudio, M. (1999). *Planifier pour mieux agir*. Québec : RÉFIPS.

Resnicow, K. Davis, M., Smith, M., Lazarus-Yaroch, A., Baranowski, T., Baranowski, J. et al. (1998). How best to measure implementation of school health curricula : a comparison of three measures. *Health Education Research*, 13(2), 239-250.

Reynolds, K. D., Franklin, F. A., Leviton, L. C., Maloy, J., Harrington, K. F., Yaroch, A. L. et al. (2000). Methods, results and lessons learned from process evaluation of the High 5 school-based nutrition intervention. *Health Education and Behavior*, 27(2), 177-186.

Ricciuto, L., Haresign, H. et Steele, V. (2003). Assessment of the *Mission Nutrition* nutrition education program. *Revue canadienne de la pratique et de la recherche en diététique*, 64(4), 214-216.

Richard, L. et Gauvin, L. (2006). L'élaboration et la réalisation d'interventions écologiques en promotion de la santé. Dans O'Neill, M., Dupéré, S., Pederson, A. et Rootmand, I. *Promotion de la santé au Canada et au Québec : Perspectives critiques* (pp. 421-435). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Ridde, V. et Dagenais, C. (2009). *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

Roberge, M. et Choinière, C. (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois: cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé*. Québec : Gouvernement du Québec, Institut national de santé publique du Québec.

Rowling, L. et Jeffreys, V. (2006). Capturing complexity: integrating health and education research to inform health-promoting schools policy and practice. *Health Education Research*, 21(5), 705-718.

Sahota, P., Rudolf, M. C. J., Dixey, R., Hill, A. J., Barth, J. H., Cade, J. (2001). Evaluation of implementation and effect of primary school based intervention to reduce risk factors for obesity. *BMJ*, 323, 1-4.

Saunders, R. P., Evans, M. H. et Joshi, P. (2005). Developing a process-evaluation plan for assessing health promotion program implementation: a how-to guide. *Health Promotion Practice*, 6(2), 134-147.

Schneider, M. Hall, W. J., Hernandez, A. E., Hindes, K., Montez, G., Pham, T. et al. (2009). Rationale, design and methods for process evaluation in the HEALTHY study. *International Journal of Obesity*, 33(4), S60-S67.

Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M. et Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: preparing teachers in family involvement*. Cambridge: Harvard family research project. Récupéré le 16 juin 2010, de:

<http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/new-skills-for-new-schools-preparing-teachers-in-family-involvement>

Steckler, A., Ethelbah, B., Martin, C. J., Stewart, D., Pardilla, M., Gittelsohn, J. et al. (2003). Pathways process evaluation results: a school-based prevention trial to promote healthful diet and physical activity in American Indian third, fourth, and fifth grade students. *Preventive Medicine*, 37, S80-S90.

Steckler, A. et Linnan, L. (2002). *Process evaluation for public health interventions and research*. Californie: Jossey-Bass.

Stewart D. W., Shamdasani P. N. et Rook, D. W. (2007). *Focus groups Theory and Practice (Second Edition): Applied Social Research Methods and Series, volume 20*. Californie: Sage Publications.

Story, M. Kaphingst, K. M., Robinson-O'Brien, R. et Glanz, K. (2008). Creating healthy food and eating environments: policy and environmental approaches. *Annual Review of Public Health*, 29, 253-272.

Story, M., Warren M., R., Bishop B., Donald, P., Cheryl, L., Taylor, G. et al. (2000). 5-a-Day Power Plus: process evaluation of a multicomponent elementary school program to increase fruit and vegetables consumption. *Health Education Behavior*, 27(2), 187-200.

Strychar, I. (2007). *Dietary Behaviours, Nutrition Programs and Counselling: A Guide for Nutrition Educators*. Montréal, Québec: Département de nutrition, Université de Montréal et Centre Hospitalier de l'Université de Montréal (CHUM).

Summerbell, C. D., Waters E., Edmunds I., Kelly S. A. M., Brown T. et Campbell K. J. (2005). *Interventions for preventing obesity in children (review)*. The Cochrane Collaboration, John Wiley & Sons, Ltd.

Taylor-Powell, E. (2006). Evaluating Food Stamp Nutrition Education: a view from the field of program evaluation. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 38(1), 12-17.

Thibault, I. et Marquis, M. (2006). L'éducation en nutrition en milieu scolaire. *Revue canadienne de la pratique et de la recherche en diététique*, 67(4), 202-205.

Thibault, I. (2003). *La place de la nutrition au sein de l'école primaire et les besoins d'information en nutrition tels que perçus par des enseignants de deuxième année d'écoles primaires du Québec*. (Maîtrise - travail dirigé, Université de Montréal, 2003).

Union Internationale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé (2009). *Vers des écoles promotrices de santé : lignes directrices pour la promotion de la santé à l'école*. France : Union Internationale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé. Récupéré le 16 juin 2010, de :

[http://www.iuhpe.org/uploaded/Publications/Books\\_Reports/HPS\\_GuidelinesII\\_2009\\_French.pdf](http://www.iuhpe.org/uploaded/Publications/Books_Reports/HPS_GuidelinesII_2009_French.pdf)



Van der Maren, J. M. (1996). Le codage et le traitement des données interprétation des résultats et sa validation. Dans Van der Maren, J. M. *Méthodes de recherche pour l'éducation* – 2<sup>e</sup> édition (pp. 1-24). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Van der Maren, J. M. (1996). L'interprétation des résultats et sa validation. Dans Van der Maren, J. M. *Méthodes de recherche pour l'éducation* – 2<sup>e</sup> édition (pp. 1-15). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Warren, J. M., Henry, C. J. K., Lightowler, H. J., Bradshaw, S. M. et Perwaiz, S. (2003). Evaluation of a pilot school programme aimed at the prevention of obesity in children. *Health Promotion International*, 18(4), 287-296.

Young, L., Anderson, J., Beckstrom, L., Bellows, L. et Johnson, S. L. (2004). Using social marketing principles to guide the development of a nutrition education initiative for preschool-aged children. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 36(5), 250-257

## **ANNEXE I**

### **DESCRIPTION DU PROGRAMME**

VISUEL DU CARTABLE .....	I <sub>1</sub>
ONGLET SÉPARATEUR POUR LE THÈME CINQ SENS.....	I <sub>2</sub>
ACTIVITÉ « QUI SUIS-JE ? » (THÈME CINQ SENS) .....	I <sub>3</sub>
GRILLE D'ÉVALUATION ÉLABORÉE SELON LE PFÉQ .....	I <sub>5</sub>
GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION .....	I <sub>8</sub>
FEUILLES POUR MA FAMILLE ET FICHES RECETTES .....	I <sub>10</sub>
AFFICHE.....	I <sub>13</sub>

# Camille, Antoine et l'archipel Ôlait.



Crouche par-ci,  
Crouche par-là



# Activité 1: Qui suis-je?

MODES DE TRAVAIL:    ET  

5 ANS

## CLIN D'ŒIL SUR L'ACTIVITÉ

- Au préalable, l'enseignant réalise une lecture interactive de l'histoire *Crouche par-ci, Crouche par-là* en jouant avec les mots reliés aux cinq sens.
- En introduction, le responsable d'un jardin communautaire, un producteur, ou tout autre membre de la communauté, vient présenter des fruits ou des légumes qu'il fait pousser, ainsi que leurs caractéristiques sensorielles.
- À l'aide d'indices sensoriels préalablement identifiés, les élèves, en équipe de deux, présentent et font deviner au groupe un aliment sans le nommer ni le montrer.
- On découvre les aliments, puis on dégage les constatations qui s'imposent.

## OBJECTIFS DE L'ACTIVITÉ

- Explorer les caractéristiques sensorielles de divers aliments.
- S'exprimer par une présentation pour faire deviner à l'auditoire un aliment-mystère.

## RESSOURCES NÉCESSAIRES

- Modèles d'aliments (sauf les Choix moins sains)
- Accessoires nécessaires pour se déguiser (facultatif)

## NOTES À L'ENSEIGNANT

1. Les costumes peuvent être constitués de simples accessoires, que les élèves porteront pour fournir des indices.
2. On retrouve en annexe des exemples de mots de vocabulaire pour les caractéristiques sensorielles des aliments.

## MISE EN SITUATION

L'enseignant explique les objectifs, présente la démarche et précise qu'il s'agit d'une activité où l'important n'est pas de découvrir ou de faire découvrir un aliment, mais de participer en utilisant ses sens pour élaborer une présentation originale et détaillée de son aliment.



### PISTES DE TRAVAIL

- Écoute attentivement les propos de notre invité. Cela t'aidera dans l'activité.
- As-tu déjà réalisé ce type d'activité ?
- As-tu déjà inventé des devinettes ? Dans quelles circonstances ?
- Quels autres moyens que la devinette pourrais-tu prendre, pour faire deviner ton aliment au groupe (ex. : mime, comptine, déguisement) ?
- Quelles sont les règles à suivre, lorsqu'on fait une présentation ?
- Voyons les sens que Camille et Antoine ont utilisés sur l'île Tutti-Frutti. Quels renseignements chacun d'eux peut-il te donner sur un aliment ? Donne-moi d'autres exemples.

### RÉALISATION

Ton coéquipier et toi devez choisir un aliment que vous connaissez parmi les modèles, en évitant ceux déjà présentés par l'invité. Examinez-le bien, trouvez-lui des caractéristiques sensorielles (ex. : forme, texture, odeur, goût, bruit à la cuisson ou sous la dent). Préparez vos indices, présentez votre « Qui suis-je ? » et faites découvrir votre aliment.

### RETOUR CONJOINT SUR L'ACTIVITÉ

- On explique ce qui a été facile ou difficile. On dit ce qu'on en retient.
- Chacun qualifie sa participation : ce dont on est le plus fier et le moins fier.
- Ensemble, on dégage des constatations en répondant aux questions suivantes :
  - Quelle est ton appréciation des « Qui suis-je ? » présentés ?
  - Quels moyens ont été les plus efficaces, pour faire deviner un aliment ?
  - Sans utiliser d'indices basés sur les cinq sens, aurais-tu pu arriver à faire deviner ton aliment ? De quelle façon ?

### PISTES D'EXPLOITATION

En tenant compte de l'environnement et des ressources disponibles, choisissez :

- d'inviter un parent ou un autre membre de la communauté qui exerce un métier exploitant un sens particulier tel : fleuriste (odorat), médecin (toucher), musicien (ouïe), cuisinier (goût) ou peintre (vue). Demandez-lui de témoigner de la valeur de ce sens pour lui-même et pour l'exercice de son métier ;
- de visiter un fleuriste ou un jardin botanique, afin de jouir du sens de l'odorat.



LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

# Les compétences sollicitées et des suggestions de coévaluation pour chacune d'elles

Nom de l'élève: \_\_\_\_\_

Dans cette activité, l'élève aura l'occasion de développer l'ensemble de ses compétences. Voici des indicateurs observables en lien avec des composantes et des critères du PFÉQ qui servent à leur évaluation. Vous pouvez évaluer **une ou plusieurs** compétences chez chaque élève.

## Cotes proposées pour évaluer:

A) Le degré d'autonomie manifesté dans les actions menées. L'élève:

1) a été autonome 2) a eu besoin d'un peu d'aide 3) a eu besoin d'une aide soutenue 4) n'a pas été autonome

B) La qualité des actions menées. Son action était: 1) appropriée 2) à ajuster 3) inappropriée 4) absente

	A DEGRÉ D'AUTONOMIE	B QUALITÉ DES ACTIONS
<b>1. Agir efficacement sur le plan sensoriel et moteur</b>		
• Choisir et exécuter divers gestes de motricité fine ou globale, et différentes mimiques propices à l'identification de l'aliment.	1 2 3 4	1 2 3 4
• Créer et exécuter un enchaînement d'actions en vue de présenter son « Qui suis-je ? ».	1 2 3 4	1 2 3 4
• Adapter et modifier ses gestes selon les réactions de l'auditoire.	1 2 3 4	1 2 3 4
Faits observés par l'élève, un pair ou l'enseignant, qui témoignent du ralentissement, de la constance ou de la progression du développement de cette compétence:		
Les attentes du programme, l'élève: y répond <input type="checkbox"/> les dépasse <input type="checkbox"/> n'y répond pas pour le moment <input type="checkbox"/>		

	A DEGRÉ D'AUTONOMIE	B QUALITÉ DES ACTIONS
<b>2. Affirmer sa personnalité</b>		
• Exprimer ses préférences et intérêts à travers les choix suivants: l'aliment à décrire, les modes d'expression verbale, corporelle ou gestuelle, et les stratégies pour faire deviner son aliment aux autres.	1 2 3 4	1 2 3 4
• Exercer son autonomie dans le choix des indices et des moyens.	1 2 3 4	1 2 3 4
• Se faire confiance pour présenter son aliment.	1 2 3 4	1 2 3 4
Faits observés par l'élève, un pair ou l'enseignant, qui témoignent du ralentissement, de la constance ou de la progression du développement de cette compétence:		
Les attentes du programme, l'élève: y répond <input type="checkbox"/> les dépasse <input type="checkbox"/> n'y répond pas pour le moment <input type="checkbox"/>		



3. Interagir de façon harmonieuse avec les autres	A				B			
	DEGRÉ D'AUTONOMIE				QUALITÉ DES ACTIONS			
• Faire valoir ses idées pour effectuer les choix suivants : aliment, indices, modes d'expression et de présentation.	1	2	3	4	1	2	3	4
• Être ouvert et attentif aux idées de son partenaire.	1	2	3	4	1	2	3	4
• Être actif dans la réalisation et s'impliquer dans la présentation.	1	2	3	4	1	2	3	4
• Être actif et positif dans l'identification des aliments présentés.	1	2	3	4	1	2	3	4
• Exprimer ses idées et faire connaître son appréciation, lors du retour, en se référant à des faits vécus et à des observations.	1	2	3	4	1	2	3	4
• Encourager ses pairs par des commentaires pertinents ou des conseils judicieux.	1	2	3	4	1	2	3	4
Faits observés par l'élève, un pair ou l'enseignant, qui témoignent du ralentissement, de la constance ou de la progression du développement de cette compétence :								
Les attentes du programme, l'élève : y répond <input type="checkbox"/> les dépasse <input type="checkbox"/> n'y répond pas pour le moment <input type="checkbox"/>								

4. Communiquer en utilisant des ressources de la langue	A				B			
	DEGRÉ D'AUTONOMIE				QUALITÉ DES ACTIONS			
• Manifester sa compréhension de la démarche et des objectifs par une présentation adéquate.	1	2	3	4	1	2	3	4
• Être intéressé et curieux quant aux propos de son partenaire en maintenant la communication avec lui.	1	2	3	4	1	2	3	4
• Trouver des symboles, des couleurs, des sons, des expressions verbales, gestuelles ou autres, et des mots appropriés à l'aliment-mystère.	1	2	3	4	1	2	3	4
• Organiser son message pour favoriser l'identification de son aliment.	1	2	3	4	1	2	3	4
• Écouter et réagir verbalement, de manière courtoise et adaptée, aux propos tenus par ses pairs.	1	2	3	4	1	2	3	4
• Utiliser un vocabulaire correct et des structures de phrases simples mais complètes pour se faire comprendre.	1	2	3	4	1	2	3	4
Faits observés par l'élève, un pair ou l'enseignant, qui témoignent du ralentissement, de la constance ou de la progression du développement de cette compétence :								
Les attentes du programme, l'élève : y répond <input type="checkbox"/> les dépasse <input type="checkbox"/> n'y répond pas pour le moment <input type="checkbox"/>								



**5. Construire sa compréhension du monde**

	<b>A</b> DEGRÉ D'AUTONOMIE	<b>B</b> QUALITÉ DES ACTIONS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser des stratégies; son sens de l'observation; et ses capacités à percevoir, à discriminer et à associer des indices à des aliments connus, pour:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) décrire un aliment sans le nommer ni le montrer;</li> <li>b) découvrir des aliments sans qu'ils soient nommés ni montrés.</li> </ul> </li> </ul>	1 2 3 4 1 2 3 4	1 2 3 4 1 2 3 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expérimenter un mode de communication restrictif qui l'oblige à explorer une manière personnelle de dire sans nommer ni montrer.</li> </ul>	1 2 3 4	1 2 3 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser des renseignements justes et pertinents pour décrire un aliment.</li> </ul>	1 2 3 4	1 2 3 4
Faits observés par l'élève, un pair ou l'enseignant, qui témoignent du ralentissement, de la constance ou de la progression du développement de cette compétence :		
Les attentes du programme, l'élève : y répond <input type="checkbox"/> les dépasse <input type="checkbox"/> n'y répond pas pour le moment <input type="checkbox"/>		

**6. Mener à terme son projet**

	<b>A</b> DEGRÉ D'AUTONOMIE	<b>B</b> QUALITÉ DES ACTIONS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Manifester son intérêt par une participation active.</li> </ul>	1 2 3 4	1 2 3 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>S'approprier la démarche et les objectifs en expliquant ses intentions, qui se traduisent souvent par: «Moi je veux...».</li> </ul>	1 2 3 4	1 2 3 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser ses connaissances, ses habiletés motrices et langagières, ainsi que diverses stratégies autres que celles de nommer et de montrer.</li> </ul>	1 2 3 4	1 2 3 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>Exécuter sa tâche jusqu'au bout, pour être en mesure de présenter sa production.</li> </ul>	1 2 3 4	1 2 3 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>Porter un jugement critique personnel sur sa réalisation.</li> </ul>	1 2 3 4	1 2 3 4
Faits observés par l'élève, un pair ou l'enseignant, qui témoignent du ralentissement, de la constance ou de la progression du développement de cette compétence :		
Les attentes du programme, l'élève : y répond <input type="checkbox"/> les dépasse <input type="checkbox"/> n'y répond pas pour le moment <input type="checkbox"/>		

Autres remarques importantes:

---



---

Propositions de l'enseignant ou de l'élève pour stimuler, maintenir ou consolider le développement des compétences et des apprentissages en cours:

---



---

Engagement de l'élève. Je choisis, avec l'appui de mon enseignant et de mes parents, de:

---



---

ANNEXE

# Grille d'autoévaluation générale

Titre de l'activité :

Nom de l'élève :

## J'apprécie ma participation

En disant

		
Je suis content	Je suis plus ou moins content	Je suis triste

De la manière dont...



1. En collectif :



• j'ai été à l'écoute de l'enseignant



• j'ai été à l'écoute des autres



• j'ai compris et respecté le droit de parole



• j'ai donné mes idées ou mon opinion



2. En équipe :



• j'ai compris l'activité























• j'ai donné mes idées























## 2. En équipe (suite) :



	• j'ai écouté les idées des autres	  
	• j'ai dit ce que je pensais	  
	• j'ai participé au choix des meilleures idées	  
	• j'ai fait ma part dans la réalisation	  
	• j'ai participé à la présentation	  

## 3. Bilan :

	• j'ai fait de mon mieux	  
	• je suis fier de ma participation	  
	• je suis fier des résultats de mon travail	  
	• j'ai appris quelque chose de nouveau sur les aliments	  
	• j'ai aimé cette activité	  

Commentaires de l'enseignant :

---



---

Commentaires des parents :

---



---

FEUILLE POUR MA FAMILLE (4-5 ANS)

# Crouche par-ci, Crouche par-là

Nom de l'élève:

---



---



---



Cher parent,

Votre enfant vient de réaliser une activité sur le thème des cinq sens avec Camille, Antoine et ses camarades de classe.

Vous pouvez prendre quelques instants pour discuter avec lui de ce qu'il a appris.

Afin de supporter votre enfant dans ses apprentissages à l'égard de la santé, nous vous invitons maintenant à réaliser à votre tour une activité reliée à l'alimentation en sa compagnie. Voici quelques suggestions:

- déguster plusieurs variétés d'un même aliment (ex.: différents fromages, poires, oranges) pour découvrir la subtilité de leurs saveurs;
- faire pousser des fines herbes et vous en servir pour rehausser la saveur de vos mets;
- cuisiner: pourquoi ne pas essayer la recette que nous vous proposons sur la fiche recette pour ma famille?



Décrivez brièvement l'activité que  
vous avez réalisée avec votre enfant:




---



---



---



---



---



---

\* Nous vous remercions de bien vouloir retourner cette feuille à l'école pour que l'enseignant(e) puisse réunir ensemble les feuilles de tous les élèves afin de créer un album souvenir pour la classe.

FICHE RECETTE POUR MA FAMILLE (4-5 ANS)

## Quesadillas au poulet

RENDEMENT :  
DONNE ENVIRON 8 PORTIONS

### INGRÉDIENTS :

Huile végétale  
1 poitrine de poulet, coupée en fines lanières  
5 ml (1 c. à thé) poudre de chili  
1 oignon, coupé en lanières  
1 poivron rouge, coupé en lanières  
500 ml (2 tasses) fromage Cheddar fort, râpé  
8 petites tortillas de blé entier  
Salsa, au goût

### MÉTHODE :

1. Préchauffer le four à 220 °C (450 °F). Dans une poêle, chauffer un peu d'huile et cuire les lanières de poulet avec la poudre de chili environ 5 minutes ou jusqu'à ce qu'elles ne soient plus rosées. Réserver.

2. Dans la même poêle, chauffer un peu d'huile et faire sauter les lanières de poivron et d'oignon.
3. Étendre le poulet, les légumes et le fromage sur la moitié de chaque tortilla, puis les replier en demi-lunes. Placer sur une tôle à biscuits graissée et cuire au four 5 minutes ou jusqu'à ce que les tortillas soient croustillantes.
4. Laisser refroidir 2 minutes puis couper en pointes. Servir avec de la salsa.

Votre enfant peut : mesurer la poudre de chili, râper et mesurer le fromage, étendre les ingrédients sur les tortillas et servir la salsa.

Bon appétit!



## Des suggestions pratiques

### VOICI COMMENT PLANIFIER LE MENU DE LA SEMAINE EN 6 ÉTAPES SIMPLES :

1. Tenir compte des restes dans le réfrigérateur et le garde-manger  
Les intégrer dans le menu de la semaine.
2. Vérifier les réserves dans le congélateur  
Servir des mets maison mis en réserve les soirs où le temps manque en prévoyant de les décongeler la veille.
3. Décider des soupers  
Planifier suffisamment d'aliments pour pouvoir préparer un repas à chaque soir, sans oublier les accompagnements. Vous pouvez aussi prévoir un soir où l'on mange les restes de la semaine.
4. Décider des lunches  
Évaluer les restes de la veille qui seront disponibles, sinon planifier ce qu'il faut pour préparer des sandwiches ou une salade vite faite.

### 5. Décider des collations

Prévoir l'achat de fruits, légumes, yogourts, fromages, etc. Préparer les aliments la fin de semaine pour s'assurer qu'ils soient mangés en semaine (ex. : bâtonnets de légumes, cubes de fromage). Il est nécessaire de laver les fruits et légumes avant de les trancher et de les conserver au réfrigérateur dans un contenant hermétique. S'abstenir de les conserver dans l'eau pour éviter une perte de vitamines.

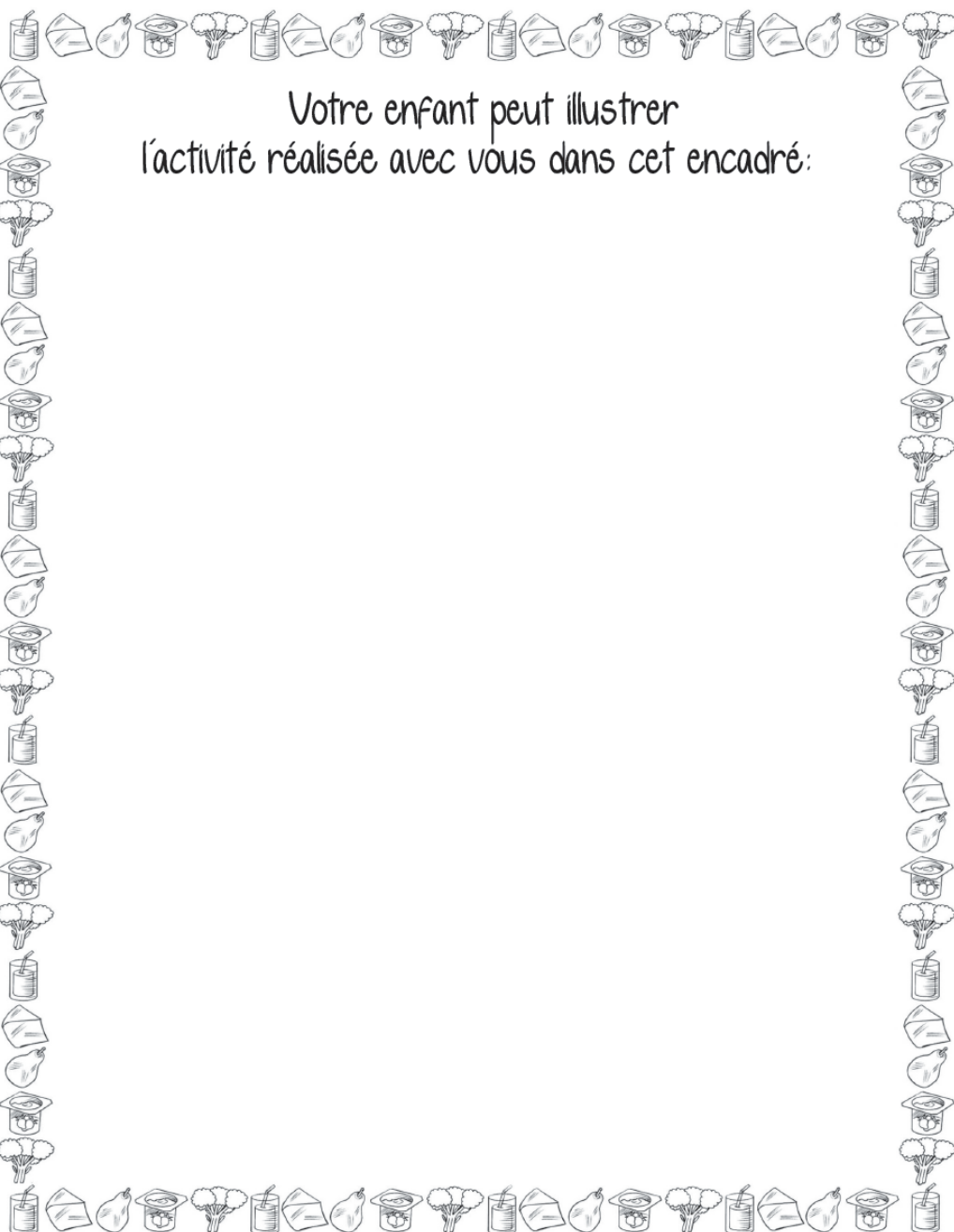
### 6. Prendre le tout en notes

Consigner votre menu sur une grille à afficher sur le réfrigérateur ou dans un calepin. La grille permet à tout le monde de voir le menu et le calepin a l'avantage de permettre de recueillir des suggestions.

Truc : Rédigez la liste d'épicerie en même temps que vous décidez du menu. Vous sauverez du temps tout en limitant les oublis.

FEUILLE POUR MA FAMILLE (4-5 ANS)

## L'album souvenir

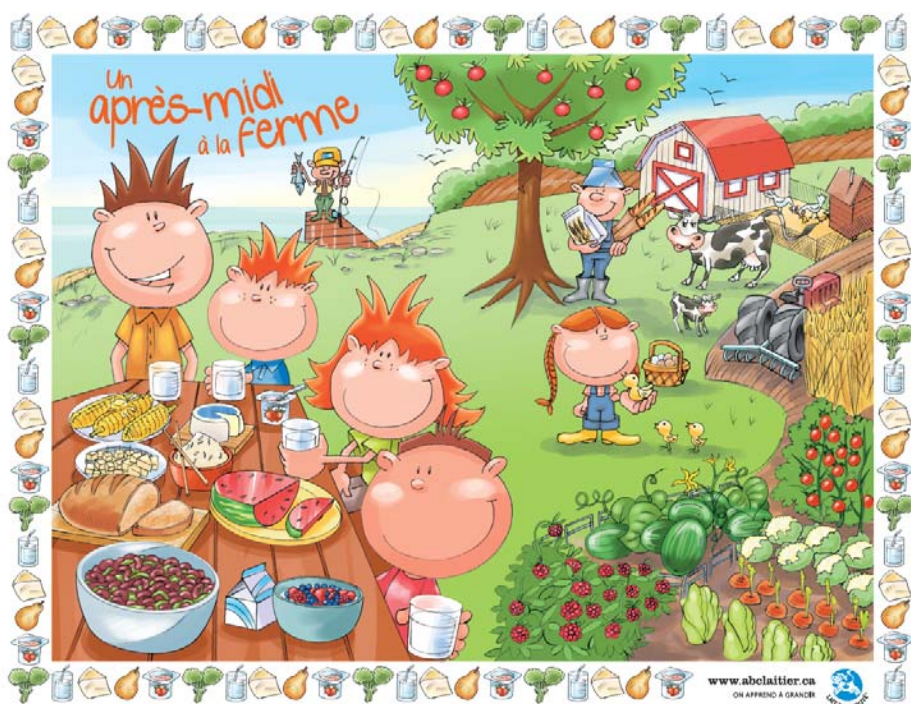




Affiche (recto)



Affiche (verso)



## **ANNEXE II**

### **OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES**

QUESTIONNAIRE AUTO-ADMINISTRÉ .....II<sub>1</sub>

GRILLE D'ENTREVUE POUR LES GROUPES DE DISCUSSION.....II<sub>14</sub>



**Évaluation des éléments facilitants et des barrières à l'implantation  
du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* tels que perçus  
par les enseignants du préscolaire**

## Questionnaire



**Stéphanie Tremblay, Dt.P.**  
Étudiante à la maîtrise  
Département de Nutrition;  
Université de Montréal

Octobre 2008

- **VEUILLEZ SIGNER LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AVANT DE COMPLÉTER LE PRÉSENT QUESTIONNAIRE ET NOUS LE RETOURNER DANS L'ENVELOPPE DE COULEUR BLANCHE PRÉVUE À CETTE FIN.**
- **Il est suggéré d'avoir votre programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* en main pour compléter le présent questionnaire.**
- **SI VOUS N'AVEZ PAS UTILISÉ LE PROGRAMME DEPUIS SA DISTRIBUTION : VEUILLEZ SVP RÉPONDRE UNIQUEMENT À LA PREMIÈRE PARTIE DU QUESTIONNAIRE SANS COMPLÉTER LES AUTRES SECTIONS.**
- **SI VOUS AVEZ UTILISÉ LE PROGRAMME DEPUIS SA DISTRIBUTION : VEUILLEZ SVP RÉPONDRE À LA DEUXIÈME PARTIE DU QUESTIONNAIRE.**
- **Ce questionnaire contient principalement des questions fermées à choix multiples et comprend 4 sections :**
  - **Appréciation du programme**
  - **Pertinence du programme**
  - **Utilisation du programme**
  - **Implantation du programme**
- **Ce questionnaire devrait exiger environ 20 minutes de votre temps.**
- **Merci de bien vouloir collaborer à cette étude en complétant ce questionnaire et en le retournant par la poste ou par courriel au plus tard le vendredi 14 novembre 2008, dans l'enveloppe de couleur beige prévue à cette fin.**
- **Pour tout renseignement, vous pouvez contacter :**

Stéphanie Tremblay, Dt.P, Candidate M.Sc.  
(514) XXX-XXXX  
XXXXXXXXXXXX@[hotmail.com](mailto:XXXXXXXXXXXX@hotmail.com)

Sous la supervision de :  
Dr Olivier Receveur, Ph.D; Professeur titulaire  
Département de nutrition; Université de Montréal  
C.P. 6128, succursale centre-ville, Montréal (Qc) H3C 3J7  
Tél : (514) XXX-XXXX poste : XXXXX  
XXXXXXXXXXXXXXXX@[umontreal.ca](mailto:XXXXXXXXXXXXXXXX@umontreal.ca)

## PREMIÈRE PARTIE

(pour les enseignants qui N'ONT PAS UTILISÉ le programme)

### 1) À quel moment avez-vous reçu le programme?

\_\_\_\_\_ mois / année

### 2) Parmi les raisons suivantes, laquelle ou lesquelles ont pu vous empêcher d'utiliser le programme (encerclez la ou les réponse(s) qui correspond(ent) le mieux à votre opinion) ?

- |  |
|--|
| 2.1) j'utilise déjà un autre programme d'éducation à la nutrition  |
| 2.2) je n'ai plus le matériel entre les mains  |
| 2.3) le programme ne s'intègre pas dans ma planification de classe   |
| 2.4) temps de planification des activités trop élevé   |
| 2.5) temps de réalisation des activités trop élevé   |
| 2.6) instructions qui ne sont pas assez claires  |
| 2.7) manque de connaissances en nutrition  |
| 2.8) difficulté à transmettre des connaissances en nutrition   |
| 2.9) faible implication des parents dans les activités scolaires proposées   |
| 2.10) faible renforcement des parents sur les messages transmis à l'école en matière de saines habitudes de Vie      |
| 2.11) manque d'équipements pour réaliser les activités   |
| 2.12) budget limité pour l'achat d'aliments  |
| 2.13) faible intérêt des élèves face aux activités du programme  |
| 2.14) faible intérêt des élèves face à la nutrition en général   |
| 2.15) faible motivation à l'enseignement de saines habitudes de vie  |
| 2.16) faible support de la direction pour l'implantation du programme  |
| 2.17) les priorités de la direction de mon école qui n'incluent pas l'enseignement de la nutrition                   |
| 2.18) faible support des intervenants de santé de mon école pour l'implantation du programme                         |
| 2.19) faible support de l'équipe des diététistes des Producteurs laitiers du Canada pour l'implantation du Programme |
| 2.20) le programme ne correspond pas aux exigences du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>            |
| 2.21) manque d'objectivité du programme développé par les Producteurs laitiers du Canada                             |
| 2.22) autre(s)? Précisez : _____   |

**PROFIL DE L'ENSEIGNANT/E**

**3) Quel est votre genre (encerclez la réponse qui s'applique à vous) ?**

3.1) Masculin

3.2) Féminin

**4) Combien d'année(s) d'expérience avez-vous en enseignement :**

\_\_\_\_\_ année(s)

**5) Combien d'année(s) d'expérience avez-vous comme enseignant(e) au préscolaire :**

\_\_\_\_\_ année(s)

**6) À quel niveau enseignez-vous ? (encerclez la réponse qui s'applique à vous) :**

6.1) maternelle 4 ans

6.2) maternelle 5 ans

6.3) maternelle 4 et 5 ans

6.4) autre(s)? Précisez : \_\_\_\_\_

***AU NOM DE L'ÉQUIPE DES DIÉTÉTISTES DES PRODUCTEURS LAITIERS DU  
CANADA ET EN MON NOM PERSONNEL, JE VOUS REMERCIE POUR VOTRE  
PRÉCIEUSE COLLABORATION !***

## DEUXIÈME PARTIE

(pour les enseignants ONT UTILISÉ le programme)

### 1) À quel moment avez-vous reçu le programme?

\_\_\_\_\_ mois / année

**POUR LES QUESTIONS 2 à 13, ENCERCLEZ LE CHIFFRE ASSOCIÉ AU NIVEAU QUI CORRESPOND LE MIEUX À VOTRE OPINION (RÉFÉREZ-VOUS À L'ÉCHELLE CI-DESSOUS)**

Tout à fait en accord	Plutôt d'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
1	2	3	4	5	6

### APPRÉCIATION DU PROGRAMME

### 2) Par rapport au contenu du programme, j'apprécie :

	1	2	3	4	5	6
2.1) la structure (division par thèmes)	1	2	3	4	5	6
2.2) les péripéties (histoires)	1	2	3	4	5	6
2.3) les péripéties (personnages)	1	2	3	4	5	6
2.4) l'affiche en couleur	1	2	3	4	5	6
2.5) les aimants	1	2	3	4	5	6
2.6) les modèles d'aliments	1	2	3	4	5	6
2.7) les autocollants	1	2	3	4	5	6
2.8) l'auto-évaluation applicable à n'importe quelle activité	1	2	3	4	5	6
2.9) les « Feuilles pour ma famille »	1	2	3	4	5	6
2.10) les « Fiches recette »	1	2	3	4	5	6
2.11) les « Feuilles de l'élève »	1	2	3	4	5	6
2.12) les grilles d'évaluation liées aux compétences du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	1	2	3	4	5	6
2.13) la section « Références »	1	2	3	4	5	6
2.14) la section « Annexes »	1	2	3	4	5	6
2.15) autre(s)? Précisez :						

### APPRÉCIATION DU PROGRAMME (SUITE)

Tout à fait en accord	Plutôt d'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
1	2	3	4	5	6

#### 3) Par rapport au format du programme, j'apprécie :

3.1) le cartable rigide	1	2	3	4	5		6
3.2) les feuilles mobiles	1	2	3	4	5		6
3.3) les séparateurs	1	2	3	4	5		6
3.4) la pochette de plastique (protège-feuille)	1	2	3	4	5		6
3.5) la présentation visuelle	1	2	3	4	5		6
3.6) autre(s)? Précisez : _____							

#### 4) Par rapport au contenu des activités, j'apprécie :

4.1) les pictogrammes des différents modes de travail	1	2	3	4	5		6
4.2) la section «Clin d'œil sur l'activité»	1	2	3	4	5		6
4.3) la section «Ressources nécessaires»	1	2	3	4	5		6
4.4) la section «Notes à l'enseignant»	1	2	3	4	5		6
4.5) la section «Mise en situation»	1	2	3	4	5		6
4.6) la section «Pistes de travail»	1	2	3	4	5		6
4.7) la section «Réalisation»	1	2	3	4	5		6
4.8) la section «Retour conjoint sur l'activité»	1	2	3	4	5		6
4.9) la section «Pistes d'exploitation»	1	2	3	4	5		6
4.10) autre(s)? Précisez : _____							

#### 5) En général, les parents apprécient :

5.1) les « Feuilles pour ma famille »	1	2	3	4	5		6
5.2) les « Fiches recettes »	1	2	3	4	5		6
5.3) autre(s) ? Précisez : _____							

Tout à fait en accord	Plutôt d'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
1	2	3	4	5	6

### APPRÉCIATION DU PROGRAMME (SUITE)

#### 6) En général, vos élèves apprécient :

6.1) les activités du programme	1	2	3	4	5		6
6.2) les péripéties (histoires)	1	2	3	4	5		6
6.3) les péripéties (personnages)	1	2	3	4	5		6
6.4) l'affiche en couleur recto-verso	1	2	3	4	5		6
6.5) les aimants	1	2	3	4	5		6
6.6) les modèles d'aliments	1	2	3	4	5		6
6.7) les autocollants	1	2	3	4	5		6
6.8) les dégustations d'aliments	1	2	3	4	5		6
6.9) la réalisation de recettes	1	2	3	4	5		6
6.10) autre(s)? Précisez : _____							

### PERTINENCE DU PROGRAMME

#### 7) De façon générale, le programme:

7.1) sensibilise les élèves à l'importance des saines habitudes de vie	1	2	3	4	5		6
7.2) s'applique aux différentes coutumes alimentaires des élèves	1	2	3	4	5		6
7.3) permet de transmettre des informations pertinentes sur l'alimentation des élèves	1	2	3	4	5		6
7.4) s'applique à la réalité socio-économique des élèves	1	2	3	4	5		6
7.5) a un niveau de difficulté adapté aux élèves du préscolaire	1	2	3	4	5		6
7.6) est adapté au niveau de langage des élèves du préscolaire	1	2	3	4	5		6
7.7) est approprié au niveau de langage des parents (feuilles pour ma famille et fiches recettes)	1	2	3	4	5		6
7.8) autre(s)? Précisez : _____							

Tout à fait en accord	Plutôt d'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
1	2	3	4	5	6

### PERTINENCE DU PROGRAMME (SUITE)

#### 8) En général, le programme :

8.1) s'intègre dans l'approche <i>École en santé</i>	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

#### 9) Selon vous, le programme permet :

9.1) d'explorer des aliments avec les sens (ouïe, odorat, goût, vue et toucher)	1	2	3	4	5	6
9.2) de découvrir de nouveaux aliments	1	2	3	4	5	6
9.3) de découvrir des instruments de cuisine	1	2	3	4	5	6
9.4) de s'initier à la réalisation de recettes	1	2	3	4	5	6
9.5) de découvrir des aliments des quatre groupes (familles) du <i>Guide alimentaire canadien</i>	1	2	3	4	5	6
9.6) d'identifier certains effets bénéfiques généraux d'aliments nutritifs sur certaines parties du corps et sur l'énergie	1	2	3	4	5	6
9.7) d'apprendre à écouter les signaux envoyés par le corps pour signaler la faim et la satiété	1	2	3	4	5	6
9.8) d'apprendre à écouter les signaux envoyés par le corps pour signaler la soif	1	2	3	4	5	6
9.9) de prendre conscience de certains effets positifs et négatifs de certaines habitudes alimentaires sur la santé et le bien-être	1	2	3	4	5	6
9.10) de découvrir le plaisir de manger dans un environnement adéquat et en ayant des comportements adéquats	1	2	3	4	5	6
9.11) d'utiliser des outils visant la transmission de messages sur la santé et le bien-être	1	2	3	4	5	6
9.12) de se sensibiliser à certaines mesures d'hygiène corporelle en les expérimentant	1	2	3	4	5	6
9.13) de reconnaître certaines capacités à prendre soin de soi par l'alimentation, l'hygiène et l'exercice	1	2	3	4	5	6
9.14) de réaliser des activités physiques	1	2	3	4	5	6
9.15) autre(s)? Précisez : _____						



**10) Parmi les compétences du *Programme de formation de l'école québécoise*, le programme permet à vos élèves :**

10.1) d’agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur	1	2	3	4	5		6
10.2) d’affirmer leur personnalité	1	2	3	4	5		6
10.3) d’interagir de façon harmonieuse avec les autre	1	2	3	4	5		6
10.4) de communiquer en utilisant les ressources de la langue	1	2	3	4	5		6
10.5) de construire leur compréhension du monde	1	2	3	4	5		6
10.6) de mener à terme une activité	1	2	3	4	5		6

**11) De façon générale, le programme :**

11.1) est facile à utiliser	1	2	3	4	5		6
-----------------------------	---	---	---	---	---	--	---

**12) Dans quelle mesure ces affirmations s'appliquent à votre utilisation du programme?**  
**J'utilise le programme :**

12.1) pour aider mes élèves à intégrer de saines habitudes de vie	1	2	3	4	5		6
12.2) pour intégrer des matières et des compétences transversales	1	2	3	4	5		6
12.3) pour pratiquer des activités physiques	1	2	3	4	5		6
12.4) pour favoriser divers modes de travail (individuel, équipe, collectif)	1	2	3	4	5		6
12.5) pour stimuler l'imaginaire des élèves	1	2	3	4	5		6
12.6) pour faire découvrir des nouveaux aliments aux élèves	1	2	3	4	5		6
12.7) pour communiquer avec les parents en utilisant les « Feuilles pour ma famille »	1	2	3	4	5		6
12.8) autre(s) ? Précisez :							

Tout à fait en accord	Plutôt d'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
1	2	3	4	5	6

### UTILISATION DU PROGRAMME (SUITE)

**13) Parmi les raisons suivantes qui pourraient limiter l'utilisation du programme, indiquez dans quelle mesure elles s'appliquent à vous:**

13.1) temps de planification des activités trop élevé	1	2	3	4	5	6
13.2) temps de réalisation des activités trop élevé	1	2	3	4	5	6
13.3) instructions qui ne sont pas assez claires	1	2	3	4	5	6
13.4) le programme s'intègre difficilement dans ma planification de classe	1	2	3	4	5	6
13.5) manque de connaissances en nutrition	1	2	3	4	5	6
13.6) difficulté à transmettre des connaissances en nutrition	1	2	3	4	5	6
13.7) faible implication des parents dans les activités proposées par le programme	1	2	3	4	5	6
13.8) faible renforcement des parents sur les messages transmis à l'école en matière de saines habitudes de vie	1	2	3	4	5	6
13.9) manque d'équipements pour réaliser les activités	1	2	3	4	5	6
13.10) budget limité pour l'achat d'aliments	1	2	3	4	5	6
13.11) faible intérêt des élèves face aux activités du programme	1	2	3	4	5	6
13.12) faible intérêt des élèves face à la nutrition en général	1	2	3	4	5	6
13.13) faible motivation personnelle à l'enseignement de saines habitudes de vie	1	2	3	4	5	6
13.14) faible support de la direction pour l'implantation du programme	1	2	3	4	5	6
13.15) les priorités de la direction de mon école qui n'incluent pas l'enseignement de la nutrition	1	2	3	4	5	6
13.16) faible support des intervenants la santé de mon école pour l'implantation du programme	1	2	3	4	5	6
13.17) faible support de l'équipe des diététistes des Producteurs laitiers du Canada pour l'implantation du programme	1	2	3	4	5	6
13.18) le programme ne correspond pas aux exigences du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	1	2	3	4	5	6
13.19) manque d'objectivité du programme développé par les Producteurs laitiers du Canada	1	2	3	4	5	6
13.20) autre(s)? Précisez : _____						

## IMPLANTATION DU PROGRAMME

14) Parmi les activités du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait*, cochez :

- dans un premier temps, celles que vous avez réalisées telles quelles ainsi que celles que vous avez partiellement modifiées;
- dans un deuxième temps, celles que vous avez l'intention de refaire.

Thèmes	Activités	Je l'ai réalisée telle quelle	Je l'ai modifiée	J'ai l'intention de la refaire
a) Les cinq sens	a.1) Qui suis-je?			
	a.2) Cinq sens, cinq trésors			
	a.3) As-tu le nez fin petit touche-à-tout?			
	a.4) La danse des aliments			
	a.5) Première rencontre avec Camille et Antoine			
b) La collation	b.1) Le journal alimentaire			
	b.2) Le napperon			
	b.3) Trempette de fruits au yogourt			
	b.4) La chanson des collations			
	b.5) Des collations pour Camille et Antoine			
c) La provenance des aliments	c.1) L'histoire du lait			
	c.2) Mégajardin d'ici			
	c.3) De la ferme à la table			
	c.4) Les céréales! Un vrai régal!			
	c.5) Le coin des chefs			
d) L'épicerie	d.1) Dans la peau d'un aliment			
	d.2) Visite à l'épicerie			
	d.3) Le coin épicerie			
	d.4) Crème glacée maison			
	d.5) Camille et Antoine en trempette			
e) L'hygiène	e.1) Campagne de sensibilisation			
	e.2) Mon corps, j'en prends soin!			
	e.3) Brochettes colorées de légumes et de fromage			
	e.4) Mimer la vie			
	e.5) L'heure du bain			
f) Le corps humain	f.1) L'histoire de ma croissance			
	f.2) T'es à croquer!			
	f.3) Mon corps bouge!			
	f.4) La collation en fête!			
	f.5) Les parties de mon corps			

## IMPLANTATION DU PROGRAMME (SUITE)

**RÉPONDEZ À CETTE QUESTION SEULEMENT SI VOUS AVEZ INDIQUÉ (À LA QUESTION PRÉCÉDENTE) AVOIR PARTIELLEMENT MODIFIÉ UNE OU DES ACTIVITÉS :**

**15) Parmi les raisons suivantes, laquelle ou lesquelles explique(nt) la ou les modification(s) apportée(s) à certaines activités? (encerclez la ou les réponse(s) qui correspond(ent) le mieux à votre opinion):**

15.1) temps de planification des activités trop élevé

15.2) temps de réalisation des activités trop élevé

15.3) instructions qui ne sont pas assez claires

15.4) manque d'équipements pour réaliser les activités

15.5) budget limité pour l'achat d'aliments

15.6) le matériel doit être adapté à mon contexte/milieu/groupe (classe d'immersion, classe d'accueil, troubles d'apprentissages, etc.)

15.7) autre(s)? Précisez : \_\_\_\_\_

## PROFIL DE L'ENSEIGNANT/E

**16) Quel est votre genre (encerclez la réponse qui s'applique à vous) ?**

16.1) Masculin

16.2) Féminin

**17) Combien d'année(s) d'expérience avez-vous en enseignement :**

\_\_\_\_\_ année(s)

**PROFIL DE L'ENSEIGNANT/E (SUITE)**

**18) Combien d'année(s) d'expérience avez-vous comme enseignant(e) au préscolaire :**

\_\_\_\_\_ année(s)

**19) À quel niveau enseignez-vous ? (encerclez la réponse qui s'applique à vous) :**

19.1) maternelle 4 ans

19.2) maternelle 5 ans

19.3) maternelle 4 et 5 ans

19.4) autre(s)? Précisez : \_\_\_\_\_

***AU NOM DE L'ÉQUIPE DES DIÉTÉTISTES DES PRODUCTEURS LAITIERS DU  
CANADA ET EN MON NOM PERSONNEL, JE VOUS REMERCIE POUR VOTRE  
PRÉCIEUSE COLLABORATION !***

# Grille d'entrevue

## Groupe de discussion – avril 2009

### Texte d'entrée en matière/mise en contexte:

*Bonjour à tous et bienvenue à cette séance de discussion. D'abord, je tiens à vous remercier personnellement et au nom de l'équipe des diététistes des Producteurs laitiers du Canada (PLC) d'avoir accepté notre invitation et de nous accorder votre temps. Mon nom est Stéphanie Tremblay, diététiste et étudiante à la maîtrise en nutrition à l'Université de Montréal. Je serai l'animatrice de cet entretien. Je vous présente Christine Desjardins qui est également diététiste et étudiante à la maîtrise en nutrition à l'Université de Montréal. Christine est assistante de recherche dans le cadre de notre projet et elle m'accompagne aujourd'hui pour m'aider à la prise de notes.*

*Afin de bien mener cette recherche, deux étapes de collecte de données sont nécessaires. À l'automne 2008, la première partie consistait à faire compléter un questionnaire envoyé par la poste aux enseignants ayant déjà reçu et utilisé le programme. Pour la suite de cette évaluation, nous réalisons actuellement plusieurs groupes de discussion dans différentes régions du Québec. Votre implication aujourd'hui nous permettra, entre autres, de mettre en contexte et d'approfondir certains résultats que nous avons obtenus lors de l'analyse de ce questionnaire.*

*Nous vous avons sélectionnés pour obtenir votre point de vue à l'égard de diverses composantes du programme Camille, Antoine et l'archipel Ôlait puisque vous avez reçu ce programme et que vous nous avez répondu l'avoir déjà utilisé dans vos classes. Sachez que nous sommes bien conscients que vous n'avez probablement pas tous utilisé le programme de la même façon et que vous n'avez pas tous réalisé le même nombre d'activités. Toutefois, tous vos commentaires sur ce programme me seront très utiles puisque le but de notre projet de recherche consiste à évaluer l'implantation de ce programme en identifiant notamment les éléments facilitants et les barrières à celle-ci. En connaissant mieux la façon dont vous utilisez ce programme, l'équipe des diététistes des PLC pourra ajuster le matériel éducatif pour qu'il soit conforme à vos besoins et à vos attentes ainsi qu'à ceux de vos élèves, tout en considérant le contexte scolaire actuel et en permettant l'atteinte d'objectifs d'apprentissage en nutrition. De cette façon, le programme sera plus efficace pour transmettre des connaissances pertinentes en nutrition et favoriser l'acquisition de saines habitudes de vie par les enfants québécois du préscolaire.*

*Veuillez noter qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais plutôt différents points de vue. À cet égard, nous vous prions de respecter les divergences d'opinions entre vous. Nous ne recherchons pas nécessairement de consensus, mais plutôt un partage d'idées, d'opinions et de suggestions au meilleur de votre connaissance et de votre expérience. Gardez en tête que les commentaires négatifs autant que positifs sont les bienvenus. Nous souhaitons que vous vous exprimiez tous sur les différents aspects abordés en intervenant une personne à la fois.*

*Je tiens à vous souligner que vos propos seront enregistrés par un magnétophone afin que je puisse m'y référer lors de mon analyse. Pour des fins de confidentialité, nous allons nous nommer seulement par notre prénom et lors de la rédaction de mon rapport, aucun commentaire ne sera rattaché à un nom.*

*La rencontre devrait durer environ trois heures. J'ai réservé les deux premières heures à des questions plus spécifiques. Par la suite, une heure est prévue pour que vous partagiez entre vous vos expériences vécues avec le programme. Veuillez noter que j'animerai tout de même cette dernière heure en vous posant quelques questions afin de vous amener à échanger sur certains aspects spécifiques en lien avec votre utilisation du programme. Entre ces deux périodes, il y aura une pause durant laquelle une collation vous sera servie.*

*Maintenant, je me dois de vous faire la lecture du formulaire de consentement que vous avez déjà reçu par la poste. Vous pouvez m'interrompre si vous avez des interrogations et que vous désirez obtenir des clarifications. Si vous n'avez pas de questions sur ma lecture et que vous êtes en accord avec les énoncés, signez SVP le présent formulaire et remettez-le moi d'ici la fin de la rencontre.*

*Avant de commencer la discussion, je vous invite à aller à la salle de bain, à éteindre vos cellulaires et à vous resservir si nécessaire.*

## **PREMIÈRE PARTIE SEMI-STRUCTURÉE**

*Début de l'enregistrement*

### **Question d'ouverture**

- 1) Maintenant que nous sommes prêts à commencer, à tour de rôle, pouvez-vous me dire :
  - votre prénom (*inviter les gens à inscrire leur prénom sur des affiches déposées devant eux afin d'en faciliter la mémorisation*)
  - votre nombre d'année(s) d'expérience en enseignement
  - votre nombre d'année(s) d'expérience comme enseignant au préscolaire
  - votre niveau d'enseignement (maternelle 4 ou 5 ans)
  - le portrait de votre milieu / groupe (défavorisé, allophone, anglophone, etc.)

### **Question d'introduction**

- 2) De façon générale, lorsque vous vous remémorez votre expérience avec le programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait*, qu'est-ce qui vous vient spontanément à l'esprit (impression globale)?

### **Questions clés**

- 1) Par rapport à votre expérience avec le programme, quels sont les éléments qui ont pu en faciliter votre utilisation (ou quels sont les éléments qui ont contribué à ce que vous réalisiez des activités de ce programme dans vos classes) ?
- 2) Par rapport à votre expérience avec le programme, quels sont les éléments qui ont pu en limiter votre utilisation?

- 3) En nous référant aux résultats du questionnaire, nous avons constaté que le budget nécessaire à l'achat d'aliments est un des éléments qui limitent le plus l'utilisation du programme. Qu'en pensez-vous?
  - Qu'est-ce qui limite ou facilite la réalisation de recettes et la dégustation d'aliments proposées par le programme ?
    - Que pensez-vous de l'intérêt des élèves pour ce genre d'activité?
    - Quel serait le coût acceptable d'une recette que vous pourriez réaliser avec vos élèves?
- 4) En nous référant aux résultats du questionnaire, nous avons constaté que la faible implication des parents dans les activités du programme est aussi un des éléments qui limitent le plus l'utilisation du programme. Qu'en pensez-vous?
  - En quoi la faible implication des parents limite la réalisation des activités du programme?
- 5) En ce qui a trait au contenu du programme, quelle est votre opinion par rapport (*pour faciliter la mémorisation, aider les gens à repérer ces éléments dans la trousse qui leur sera remise pour consultation sur place*) :
  - aux communiqués aux parents (« Feuilles pour ma famille » et « Fiches recette »)?
    - Quels sont les éléments pouvant limiter l'utilisation des « Feuilles pour ma famille »?
    - Avez-vous des suggestions pour rejoindre les parents?
  - aux grilles d'évaluation liées aux compétences du PFÉQ?
  - à l'autoévaluation applicable à n'importe quelle activité?
- 6) Que pouvez-vous me dire par rapport :
  - au temps nécessaire pour vous approprier :
    - le programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait?*
    - un programme d'éducation en général?
  - au temps de planification des activités?
  - au temps de réalisation des activités?
    - Que pensez-vous de l'intégration du programme dans votre planification de classe? En comparaison maintenant avec d'autres programmes (d'éducation à la nutrition ou d'autres types) que vous connaissez?
    - Utilisez-vous certaines activités du programme pour remplacer une activité de votre programme régulier?
  - Quels sont les autres programmes d'éducation à la nutrition que vous utilisez?
- 7) Que pouvez-vous nous dire sur l'importance que vous accordez à :
  - l'enseignement des saines habitudes de vie (nutrition, activité physique et l'hygiène)?



- Selon vous, comment le programme permet-il de réaliser des activités physiques?
  - Pouvez-vous nous partager des bénéfices perçus dans les habitudes de vie de vos élèves suite à l'utilisation du programme?
- 8) En quoi la direction de votre école a influencé votre utilisation du programme?
- Est-ce que l'implication / le support de la direction de votre école ont limité ou facilité votre utilisation du programme?
- 9) Comment le programme permet-il de stimuler l'imaginaire des élèves?
- Que pensez-vous des péripéties (histoires, personnages)?
- 10) Parlez-moi de votre appréciation des outils pédagogiques complémentaires du programme (aimant, affiche, modèles d'aliments et autocollants)?
- 11) Enfin, quelle est votre opinion par rapport à l'atelier d'éducation à la nutrition qui vous a été offert par les diététistes des PLC lorsque vous avez reçu le programme?
- Que pensez-vous des connaissances en nutrition enseignées lors de cet atelier?
- J'aimerais vous entendre sur l'utilité de ces connaissances en nutrition pour utiliser le programme.
- Quel type de support de la part des diététistes des PLC faciliterait l'utilisation du programme?
- Est-ce que le fait que le programme ait été développé par les PLC limite ou facilite votre utilisation du programme? Pourquoi?

### Questions de fermeture

*Présenter un bref résumé (reformulation synthèse) des réponses fournies (consensus vs divergence d'opinions sur différents aspects, critiques, suggestions apportées, etc.)*

- Pouvez-vous m'indiquer si ce résumé reflète bien la première partie de notre discussion?
- Avez-vous des commentaires à ajouter que vous n'avez pas eu l'occasion de faire avant de commencer la deuxième partie?

### Deuxième partie : Partage de leçons

*Pour cette deuxième partie, je vous invite à partager, à tour de rôle, vos expériences liées à la réalisation des activités du programme.*

Pour ouvrir la discussion :

- a) Quel(s) thème(s) avez-vous le plus apprécié(s)? Pourquoi?
- b) Quel(s) thème(s) avez-vous le moins apprécié(s)? Pourquoi?
- c) Quelle(s) activité(s) avez-vous le(s) plus appréciée(s)? Pourquoi?
- d) Quelle(s) activité(s) avez-vous le(s) moins appréciée(s)? Pourquoi?
- e) De quelle(s) façon(s) avez-vous procédé pour choisir :
  - les thèmes à aborder?
  - les activités à réaliser?

- f) Avez-vous modifié certaines activités? Si oui, laquelle ou lesquelles? Comment?
- g) Parmi les activités que vous avez réalisées et modifiées, quelles sont les raisons expliquant ces modifications (modifications apportées seulement au programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* ou à d'autres types de programmes également) ?
- h) Si je vous dis que l'équipe des diététistes des PLC souhaiterait que le programme soit utilisé tel quel, qu'en pensez-vous?
- i) Avez-vous réalisées des activités que vous n'avez pas l'intention de refaire ? Si oui, laquelle ou lesquelles? Pourquoi?

\* Maintenant, expliquez la façon dont vous avez réalisé une activité du programme en prenant soin de me préciser les modifications apportées et l'appréciation de vos élèves.

### Questions de fermeture

*Présenter un bref résumé (reformulation synthèse) des réponses fournies (consensus vs divergence d'opinions sur différents aspects, critiques, suggestions apportées, etc.)*

- Pouvez-vous m'indiquer si ce résumé reflète bien la deuxième partie de notre discussion?
- Avez-vous des commentaires à ajouter que vous n'avez pas eu l'occasion de faire avant de terminer notre discussion?

### Conclusion

*Fin de l'enregistrement*

- Avez-vous des suggestions pour améliorer le déroulement de l'entretien d'aujourd'hui ?

## **ANNEXE III**

### **CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES**

CERTIFICAT D'APPROBATION DE LA CS MARGUERITE-BOURGEOYS .....III<sub>1</sub>

CERTIFICAT D'APPROBATION DU CÉRFM.....III<sub>2</sub>

MODÈLE DE LETTRE ENVOYÉE AUX CS.....III<sub>3</sub>

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE QUESTIONNAIRE .....III<sub>4</sub>

MODÈLE DE LETTRE ENVOYÉE AUX PARTICIPANTS AUX GROUPES DE DISCUSSION ET À  
LEUR DIRECTION SCOLAIRE.....III<sub>7</sub>

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES GROUPES DE DISCUSSION .....III<sub>9</sub>



## Secrétariat général

1100, bd de la Côte-Vertu  
Saint-Laurent (Québec) H4L 4V1  
Tél. : (514) 855-4500, poste 4522  
Télec. : (514) 855-4748

Le 11 avril 2008

Stéphanie Tremblay  
Candidate à la maîtrise  
Département de nutrition  
Faculté de médecine  
Université de Montréal

**OBJET : Projet « Évaluation des barrières et des éléments facilitateurs à l'implantation du programme *Camille, Antoine et l'archipel Olait* tels que perçus par les enseignants du préscolaire »**  
**Notre référence : 6.12.182**

Madame,

Nous avons reçu le 10 avril 2008 votre demande de participation au projet de recherche cité en rubrique.

Après analyse des documents que vous nous avez soumis, je vous autorise à procéder à votre expérimentation.

Veuillez prendre note que cette autorisation vous est accordée en autant que vous respectiez les conditions suivantes :

- Vous devez assurer la confidentialité des renseignements nominatifs que vous recevrez;
- Vous devez faire signer un engagement à la confidentialité aux membres de l'équipe du projet qui n'ont pas signé le formulaire de demande d'autorisation et à tout autre personne qui s'ajoutera, par la suite, à cette équipe;
- Vous devez utiliser les renseignements recueillis uniquement pour ce projet particulier;
- Dans vos rapports, vous ne devez pas publier un renseignement permettant d'identifier un individu;
- À la fin du projet, vous devez détruire de façon confidentielle tous les renseignements personnels qui ont pu être recueillis tout au long du processus et en fournir la preuve à la Commission scolaire;
- Vous ne devez pas communiquer un renseignement reçu à d'autres personnes que celles qui sont autorisées à le recevoir dans le cadre de ce projet.

Une lettre sera envoyée aux directions des écoles primaires les avisant de votre démarche auprès d'elles. Il est opportun de vous rappeler que la décision ultime de participer ou non à votre projet appartiendra aux enseignants.

Nous espérons que les données recueillies satisferont à vos besoins.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations les meilleures.

Le secrétaire général,

**CERTIFICAT D'APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE  
DE LA FACULTÉ DE MÉDECINE (CERFM)**

Le Comité d'éthique a étudié le projet intitulé :

**Évaluation des éléments facilitants et des barrières à l'implantation du programme  
Camille, Antoine et l'archipel Ôlait tels que perçus par les enseignants du  
préscolaire**

présenté par : Mme Stéphanie Tremblay et Dr Olivier Receveur

et considère que la recherche proposée sur des humains est conforme à l'éthique.

---

Isabelle Ganache, présidente

Date d'étude : 13 mai 2008

Date d'approbation : Modifié et approuvé le 9 juin 2008

Numéro de référence : CERFM (08) #303

**N.B.** Veuillez utiliser le numéro de référence dans toute correspondance avec le Comité d'éthique relativement à ce projet.

**OBLIGATIONS DU CHERCHEUR :**

**SE CONFORMER À L'ARTICLE 19 DE LA LOI SUR LES SERVICES DE SANTÉ ET SERVICES SOCIAUX, CONCERNANT LA CONFIDENTIALITÉ DES DOSSIERS DE RECHERCHE ET LA TRANSMISSION DE DONNÉES CONFIDENTIELLES EN LIEN AVEC LA RECHERCHE.**

**SOLLICITER LE CERFM POUR TOUTES MODIFICATIONS ULTÉRIEURES AU PROTOCOLE OU AU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.**

**TRANSMETTRE IMMÉDIATEMENT AU CERFM TOUT ÉVÉNEMENT INATTENDU OU EFFET INDÉSIRABLE RENCONTRÉS EN COURS DE PROJET.  
COMPLÉTER ANNUELLEMENT UN FORMULAIRE DE SUIVI.**

Montréal, X avril 2008

Commission scolaire X

**Sujet:** Évaluation d'un programme d'éducation à la nutrition

Madame/Monsieur X,

Mon nom est Stéphanie Tremblay, Dt.P. et je suis étudiante à la maîtrise au département de nutrition de l'Université de Montréal. Mon projet de maîtrise consiste à évaluer l'implantation du programme d'éducation à la nutrition au préscolaire *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* développé récemment par l'équipe des diététistes des Producteurs laitiers du Canada (PLC). L'objectif de cette évaluation est de connaître l'appréciation, l'utilisation et la pertinence de cette intervention en se référant à la perception des enseignants. Nous souhaitons ainsi déterminer les éléments facilitants et les barrières à l'implantation de ce programme, de façon à en améliorer le contenu et les composantes, au besoin.

Le programme est distribué aux enseignants lors d'ateliers de formation animés par une diététiste des PLC. Dans la région X, l'offre de cet atelier était incluse dans X. Au cours de ces ateliers, le processus d'évaluation à venir a été expliqué aux enseignants et ceux acceptant de participer à l'étude ont pu l'indiquer sur la grille de présences et laisser leurs coordonnées. Seuls ces enseignants et ceux qui n'ont pas clairement indiqué leur refus seront éventuellement sollicités pour participer à l'étude.

Afin de bien mener cette recherche, nous devons questionner les enseignants qui ont reçu le programme. Deux étapes de collecte de données sont exigées par l'évaluation, soit un questionnaire auto-administré et des groupes de discussion. À l'heure actuelle, notre étude concerne X enseignants de l'école X. Toutefois, il se peut que d'autres écoles participantes s'ajoutent.

Le projet de recherche proposé devra permettre à l'équipe des diététistes des PLC d'ajuster le matériel éducatif pour qu'il soit conforme aux attentes des enseignants ainsi qu'à celles de leurs élèves. Ainsi, le programme sera plus efficace pour transmettre des connaissances justes en nutrition et favoriser de saines habitudes de vie auprès des élèves du préscolaire. L'évaluation pourrait aussi faire l'objet d'une publication et permettra ainsi d'enrichir la littérature existante concernant l'évaluation et l'efficacité de programmes d'éducation à la nutrition en milieu scolaire primaire.

Veuillez noter que je demeure disponible pour vous fournir toutes précisions additionnelles. Je vous remercie en mon nom personnel et au nom de l'équipe des diététistes des PLC de votre attention et je vous prie d'agréer mes salutations distinguées.

Cordialement,

Stéphanie Tremblay, Dt.P,  
Candidate M.Sc. Nutrition



Les Producteurs laitiers  
du Canada

## Formulaire de consentement

*Nous vous invitons à bien lire ce formulaire et à poser des questions, s'il y a lieu, avant d'y apposer votre signature.*

Évaluation des éléments facilitants et des barrières à l'implantation du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* tels que perçus par les enseignants du préscolaire

### ***Projet financé par Les Producteurs laitiers du Canada***

Notre projet de recherche consiste à évaluer l'implantation du programme d'éducation à la nutrition au préscolaire *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* développé récemment par l'équipe des diététistes des Producteurs laitiers du Canada (PLC). Nous souhaitons déterminer les éléments facilitants et les barrières à l'implantation de ce programme, de façon à en améliorer le contenu et les composantes, au besoin.

Afin de bien mener cette recherche, deux étapes de collecte de données sont nécessaires. Nous vous demandons de participer à la première partie de notre évaluation en complétant le questionnaire joint dans cet envoi. Au cours des mois de février et mars 2009, nous réaliserons des groupes de discussion avec des enseignants du préscolaire ayant reçu et utilisé le programme pour valider notre interprétation des résultats obtenus suite à l'analyse des questionnaires.

Notre étude devra permettre à l'équipe des diététistes des PLC d'ajuster le matériel éducatif pour qu'il soit conforme à vos besoins et attentes ainsi qu'à ceux de vos élèves tout en considérant le contexte scolaire actuel et en permettant l'atteinte d'objectifs d'apprentissage en nutrition. Ainsi, le programme sera plus efficace pour transmettre des connaissances justes en nutrition et favoriser l'acquisition de saines habitudes de vie chez les élèves du préscolaire. L'évaluation pourrait aussi faire l'objet d'une publication et permettra ainsi d'enrichir la littérature existante concernant l'évaluation et l'efficacité de programmes d'éducation en nutrition en milieu scolaire primaire.

Le questionnaire suivant comporte 19 questions avec des sous questions. Environ 20 minutes devraient vous suffire à le compléter. Il est divisé en quatre sections, portant respectivement sur l'appréciation, la pertinence, l'utilisation et l'implantation du programme.

Je tiens à préciser que tous les renseignements recueillis seront strictement confidentiels. Il ne sera pas possible d'attacher vos réponses à votre nom puisque nous procédons par codification. Tous les questionnaires seront conservés dans une filière sous clé à l'Université de Montréal (bureau de Dr Olivier Receveur) et détruits au minimum 7 ans après la fin du projet. Seuls les chercheurs impliqués dans cette étude auront accès à ces questionnaires.

À notre connaissance, notre étude ne comporte aucun risque ni inconvénient. Votre participation est tout à fait volontaire et vous êtes libre de répondre aux questions et de vous retirer en tout temps de cette étude sans que cela vous cause un préjudice.

Nous vous remercions de bien vouloir collaborer à cette étude en complétant ce questionnaire. Si vous acceptez de le compléter, veuillez SVP nous le retourner par la poste (via l'enveloppe de couleur beige prévue à cette fin). Le formulaire de consentement doit nous être envoyé de façon séparée (dans l'enveloppe de couleur blanche prévue à cette fin). **Assurez-vous de garder une copie signée de ce formulaire.**

**Le tout doit nous parvenir avant le vendredi 14 novembre 2008.**

**Si vous n'avez pas utilisé ce programme, veuillez SVP nous retourner le questionnaire en n'en complétant que la première partie. La seconde partie s'adresse aux enseignants qui ont utilisé le programme depuis sa distribution.**

Je, soussigné(e), accepte de participer à l'étude en complétant le présent questionnaire.

\_\_\_\_\_

Nom du participant (lettres moulées)

\_\_\_\_\_

Signature

\_\_\_\_\_

Date

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca). L'ombudsman accepte les appels à frais virés.

**Si vous désirez obtenir plus de renseignements au sujet du consentement à participer à cette étude, vous pouvez contacter :**

Stéphanie Tremblay, Dt.P, Candidate M.Sc.

(514) XXX-XXXX

[XXXXXXXXX@hotmail.com](mailto:XXXXXXXXX@hotmail.com)

**Sous la supervision de :**

Dr Olivier Receveur, Ph.D; Professeur titulaire

Département de nutrition; Université de Montréal

C.P. 6128, succursale centre-ville, Montréal (Qc) H3C 3J7

Tél : (514) XXX-XXXX poste : XXXXX

[XXXXXXXXXXXXXXXXX@umontreal.ca](mailto:XXXXXXXXXXXXXXXXX@umontreal.ca)



Afin de bien mener notre évaluation, une deuxième étape à notre collecte de données aura lieu à l'hiver 2009. Au cours des mois de février et mars 2009, nous souhaitons à nouveau obtenir votre précieuse collaboration et vous inviter à participer à des groupes de discussion pour connaître votre opinion sur différents aspects *de Camille, Antoine et l'archipel Ôlait*. Lors de cette rencontre, vous aurez l'occasion d'échanger avec des enseignants du préscolaire de divers milieu. En procédant ainsi, nous souhaitons mettre en contexte les résultats de ce présent questionnaire. À des fins d'analyse, les propos seront enregistrés par magnétophone. Toutefois, aucun commentaire ne sera rattaché à un nom ou à un questionnaire.

Considérant ces faits, désirez-vous participer aux groupes de discussion : OUI ☐ NON ☐

Si vous répondez OUI, un membre de l'équipe des diététistes des PLC vous contactera par téléphone pour valider votre intérêt et disponibilité. Par la suite, nous vous enverrons par la poste une lettre de confirmation avec les détails précisant la tenue de ces groupes de discussion ainsi que le formulaire de consentement.



Montréal, le X mars 2009

Bonjour,

Mon nom est Stéphanie Tremblay, Dt.P. et je suis étudiante à la maîtrise au département de nutrition de l'Université de Montréal. Mon projet de maîtrise consiste à évaluer l'implantation du programme d'éducation à la nutrition au préscolaire *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* développé récemment par l'équipe des diététistes des Producteurs laitiers du Canada (PLC). L'objectif de cette évaluation est de connaître l'appréciation, l'utilisation et la pertinence de cette intervention en se référant à la perception des enseignants. Nous souhaitons ainsi déterminer les éléments facilitants et les barrières à l'implantation de ce programme, de façon à en améliorer le contenu et les composantes, au besoin.

Afin de bien mener cette recherche, deux étapes de collecte de données sont nécessaires. À l'automne 2008, la première partie consistait à faire compléter un questionnaire envoyé par la poste aux enseignants ayant déjà reçu et utilisé le programme. Pour la suite de cette évaluation, nous réaliserons des groupes de discussion pour connaître l'opinion des enseignants sur différents aspects du programme et pour valider notre interprétation des résultats obtenus du questionnaire auto-administré.

Le programme a été distribué à certains enseignants de votre école lors d'un atelier de formation animé par une diététiste des PLC. Au cours de cet atelier, le processus d'évaluation a été expliqué aux enseignants et ceux acceptant de participer à l'étude ont pu l'indiquer sur la grille de présences et laisser leurs coordonnées. Ainsi, certains enseignants qui ont utilisé le programme ont généreusement accepté de participer au groupe de discussion.

Lors de cette discussion, nous recueillerons les commentaires de ces enseignants sur les aspects suivants:

- L'appréciation générale du programme
- Les éléments ayant facilité l'utilisation du programme
- Les difficultés rencontrées lors de l'utilisation du programme
- Les modifications apportées au programme ou suggestions de modifications

Ce groupe de discussion aura lieu à l'Hôtel X, le X avril 2009 de 12h00 à 16h00.

**Adresse X**

Un repas ainsi qu'une collation seront offerts gratuitement aux enseignants. Par ailleurs, les PLC s'engagent à payer les frais de stationnement et de suppléance nécessaire pour l'après-midi du X avril 2009. Vous pouvez envoyer une facture au montant total de ces frais à l'attention de Mélissa Dion Tremblay, à l'adresse suivante : Les Producteurs laitiers du Canada, 1801 McGill College, bureau 700, H3A 2N4.

Toutes les informations qui seront partagées lors de cette discussion resteront confidentielles et aucun commentaire des enseignants ne sera rattaché à leur nom. Au cours de la discussion, les participants pourront refuser d'aborder un sujet, refuser de répondre à n'importe quelle question ou demander de quitter la salle en tout temps, sans aucune conséquence. À cet égard, nous avons joint à cette lettre le formulaire de consentement pour que les enseignants puissent en prendre connaissance avant la tenue du groupe de discussion. À l'introduction de la rencontre, nous leur expliquerons ce présent formulaire et nous procéderons au consentement avant de débiter la discussion. À ce moment, ils pourront poser toutes leurs questions avant de consentir.

Nous vous remercions de votre collaboration essentielle. Si vous avez des questions, ou si vous désirez obtenir davantage de renseignements, n'hésitez surtout pas à communiquer avec nous.

Cordialement,

Stéphanie Tremblay, Dt.P  
Étudiante à la maîtrise  
Département de nutrition de l'Université de Montréal  
(514) XXX-XXXX  
[XXXXXXXXXX@hotmail.com](mailto:XXXXXXXXXX@hotmail.com)



## Formulaire de consentement

*Nous vous invitons à bien lire ce formulaire et à poser des questions avant d'y apposer votre signature.*

Évaluation des éléments facilitants et des barrières à l'implantation du programme *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* tels que perçus par les enseignants du préscolaire

### ***Projet financé par les Producteurs laitiers du Canada***

Notre projet de recherche consiste à évaluer l'implantation du programme d'éducation à la nutrition au préscolaire *Camille, Antoine et l'archipel Ôlait* développé récemment par l'équipe des diététistes des Producteurs laitiers du Canada (PLC). Nous souhaitons déterminer les éléments facilitants et les barrières à l'implantation de ce programme, de façon à en améliorer le contenu et les composantes, au besoin.

Afin de bien mener cette recherche, deux étapes de collecte de données sont nécessaires. À l'automne 2008, la première partie consistait à faire compléter un questionnaire envoyé par la poste aux enseignants ayant déjà reçu et utilisé le programme. Pour la suite de cette évaluation, nous vous demandons de participer à un groupe de discussion pour connaître votre opinion sur différents aspects du programme et pour valider notre interprétation des résultats obtenus du questionnaire auto-administré.

Ce projet de maîtrise devra permettre à l'équipe des diététistes des PLC d'ajuster le matériel éducatif pour qu'il soit conforme à vos besoins et attentes ainsi qu'à ceux de vos élèves tout en considérant le contexte scolaire actuel et en permettant l'atteinte d'objectifs d'apprentissage en nutrition. Ainsi, le programme sera plus efficace pour transmettre des connaissances justes en nutrition et favoriser de saines habitudes de vie chez les élèves du préscolaire. L'évaluation pourrait aussi faire l'objet d'une publication et permettra ainsi d'enrichir la littérature existante concernant l'évaluation de programmes d'éducation en nutrition en milieu scolaire primaire.

La rencontre devrait durer environ trois heures. Les deux premières heures seront réservées à des questions spécifiques. Par la suite, nous prévoyons une heure pour vous permettre de partager vos expériences vécues avec le programme. Entre ces deux périodes, il y aura une pause.

Au cours de l'entretien, nous vous prions de respecter les divergences d'opinions entre vous. Nous ne recherchons pas nécessairement de consensus, mais plutôt un partage d'idées, d'opinions et de suggestions au meilleur de votre connaissance. Gardez en tête que tous les commentaires, négatifs comme positifs, sont les bienvenus. Nous vous demandons également d'intervenir une personne à la fois et de laisser la chance à vos collègues de s'exprimer sur les différents aspects abordés.

Pour nous permettre de bien comprendre vos commentaires, remarques et suggestions, cette discussion sera enregistrée sur magnétophone. Toutes les informations que vous partagerez seront confidentielles et aucun commentaire ne sera rattaché à votre nom lors de la transcription de l'enregistrement. Le matériel enregistré et les transcriptions seront conservés dans une filière sous clé à l'Université de Montréal (bureau de Dr Olivier Receveur) et détruits au minimum 7 ans après la fin de notre étude. Les bandes sonores ne seront accessibles qu'aux chercheurs impliqués dans l'étude.

À des fins de contrôle du projet de recherche, votre dossier pourra être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté de médecine (CERFM) de l'Université de Montréal. Tous adhèrent à une politique de stricte confidentialité.

À notre connaissance, notre étude ne comporte aucun risque et inconvénient pour vous. Votre participation est tout à fait volontaire, vous êtes libre d'aborder ou non un sujet, de refuser de répondre à n'importe quelle question ou de demander pour quitter la salle en tout temps, sans aucune conséquence.

«J'ai lu et compris le contenu de ce formulaire. Je certifie qu'on me l'a expliqué verbalement. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on m'a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer et que je pourrai me retirer en tout temps sans que cela nuise aux relations avec tous les intervenants et sans préjudice d'aucune sorte.

J'accepte que les entrevues soient enregistrées sur bande audio : OUI ☐ NON ☐

Je, soussigné(e), accepte de participer à ce groupe de discussion.»

\_\_\_\_\_  
Nom du participant (lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca). L'ombudsman accepte les appels à frais virés.

**SECTION RÉSERVÉE À L'AGENT DE RECHERCHE**

Je certifie :

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

\_\_\_\_\_  
Nom du chercheur (lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

Stéphanie Tremblay, Dt.P, Candidate M.Sc.

(514) XXX-XXXX

[XXXXXXX@hotmail.com](mailto:XXXXXXX@hotmail.com)

Sous la supervision de :

Dr Olivier Receveur, Ph.D; Professeur titulaire

Département de nutrition; Université de Montréal

C.P. 6128, succursale centre-ville, Montréal (Qc) H3C 3J7

Tél : (514) XXX-XXXX poste : XXXXX

Courriel : XXXXXXXXXXXXXXXX[XXXXXXX@umontreal.ca](mailto:XXXXXXX@umontreal.ca)

## **ANNEXE IV**

### **RÉSULTATS DES GROUPES DE DISCUSSION**

LEXIQUE DES SOUS-THÈMES DE L'ARBRE THÉMATIQUE ..... IV<sub>1</sub>

THÈMES « ÉLÉMENTS FACILITANTS » ET « BARRIÈRES » AVEC LEURS SOUS-THÈMES  
ASSOCIÉS REGROUPÉS PAR CATÉGORIES ET DES EXEMPLES D'UNITÉS DE SENS..... IV<sub>4</sub>

COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS SUR LES ACTIVITÉS DU PROGRAMME LORS DU  
PARTAGE DE LEÇONS..... IV<sub>19</sub>

## Lexique des sous-thèmes de l'arbre thématique

### « Éléments facilitants »

- Accès à des équipements de cuisine et du personnel de service alimentaire (inclut l'accessibilité à un service alimentaire)
- Support de la direction
- Promotion des saines habitudes de vie (SHV) à l'école (incluant les politiques alimentaires en place à l'école dont les collations nutritives ainsi que le plan de réussite de l'école qui comprend la promotion des saines habitudes de vie)
- Plus d'autonomie dans les programmes au préscolaire (en comparaison avec les autres niveaux du primaire)
- Implication des parents en général (inclut la participation aux recettes pour les achats d'aliments et fait référence aux activités réalisées à la maison)
- Renforcement des messages à la maison (renforcement des messages véhiculés dans le programme par les parents)
- Intérêt à enseigner les saines habitudes de vie (incluant la nutrition, l'activité physique et l'hygiène corporelle)
- Moyens de communication propres à l'enseignant (moyens propres aux enseignants qui facilitent leurs communications avec les parents en lien avec le programme)
- Meilleure gestion de temps associée à l'expérience
- Connaissances en nutrition en général
- Plaisir de découvrir les aliments par les sens (lorsque rapporté par l'enseignant)
- Péripiéties (histoires et personnages du programme)
- Présence de grilles d'évaluation et d'auto-évaluation
- Affiche
- Modèles d'aliments
- Autocollants
- Aimants
- Matériel pour les 4 ans
- Communiqués aux parents (comprend tous les commentaires reçus sur les fiches recettes et les feuilles pour ma famille)
- Thèmes abordés dans le programme en général (fait référence aux notions sur les saines habitudes de vie abordées dans le programme, le fait qu'on ne parle pas seulement de nutrition, mais que d'autres volets sont abordés)
- Adapté à la réalité scolaire et aux compétences du PFÉQ
- Programme complet (programme « clés en main » qui s'apparente à un guide pédagogique et qui comprend tous les éléments pour bien réaliser les activités)
- Programme souple et flexible (fait référence au fait qu'il peut être utilisé à n'importe quel moment de l'année)
- Organisation du matériel (tout ce qui fait référence à la façon dont le programme est divisé et structuré ainsi que le fait qu'il soit facile d'accès incluant les onglets séparateurs)
- Visuel et attrait du programme en général (couleurs et images en général, le fait que le programme est attrayant, attirant, accrocheur)
- Progression et continuité des thèmes



- Intégration des activités dans la planification de classe (par rapport au programme régulier de l'enseignant)
- Facile à modifier et à adapter
- Activités faciles à réaliser et instructions claires
- Notions simples à enseigner (notions de saines habitudes de vie du programme)
- Présence de courtes et de longues activités
- Intérêt des élèves pour la nutrition et les activités du programme (non seulement pour la nutrition et les activités d'expérimentation avec les aliments, mais aussi pour toutes les activités du programme)
- Bénéfices perçus sur les habitudes de vie des élèves (fait référence, entre autres, à des enfants qui adoptent de saines habitudes alimentaires et de bonnes pratiques d'hygiène suite au programme)
- Promotion des saines habitudes de vie dans la société en général (incluant l'influence de la société avec les messages véhiculés de sensibilisation via les médias)
- Atelier de formation (incluant la structure et le déroulement de l'atelier ainsi que les connaissances en nutrition transmises)
- Plus d'objectivité des PLC (en comparaison à d'anciens programmes de l'industrie laitière, le programme actuel intègre plus de notions sur la nutrition qu'uniquement sur les produits laitiers)
- Relance des PLC (comprend les appels téléphoniques réalisés dans le cadre du projet de recherche)

#### « Barrières »

- Budget limité pour l'achat du matériel et des aliments
- Beaucoup d'autres activités et programmes au préscolaire (incluent les programmes, les activités déjà en place lorsque les enseignants ont reçu le programme)
- Manque de continuité à travers les autres cycles du primaire (programme qui ne se poursuit pas à travers les autres cycles du primaire)
- Difficultés à réaliser des recettes (se rapporte aux difficultés par rapport aux techniques culinaires et au manque d'intérêt à cuisiner, mais également par rapport à l'organisation d'une recette avec des élèves et le manque d'équipements)
- Trop de photocopies nécessaires (incluant les coûts associés et les considérations écologiques de l'école)
- Temps pour s'approprier le programme (incluant le fait qu'il y a beaucoup de notions dans le programme à s'approprier)
- Difficultés à impliquer les parents (par exemple pour obtenir des aliments de la maison afin de réaliser des activités du programme)
- Difficultés à communiquer avec les parents (inclut les problèmes de communication en général ainsi que ceux vécus avec les communiqués du programme et les difficultés à rejoindre les parents analphabètes)
- Faible intérêt à enseigner la nutrition
- Autres priorités d'enseignement (autres priorités que l'éducation aux saines habitudes de vie incluant la nutrition)
- Manque de connaissances en nutrition
- Résistance à intégrer de nouvelles pratiques
- Manque de contrôle sur l'alimentation des élèves

- Difficultés avec les comptines et les chansons (par rapport aux aptitudes de l'enseignant à chanter et aux activités impliquant les chansons)
- Manque d'expérience au préscolaire
- Enseignant seul à implanter le programme
- Manque de renseignements sur la nutrition (inclut le fait qu'il n'y a pas assez d'informations sur certains éléments nutritifs et qu'il y a moins d'informations sur les autres groupes du GAC et que le GAC n'est pas fourni)
- Présence de grilles d'évaluation et d'auto-évaluation (inclut le fait qu'il y a trop d'aspects à évaluer et le manque de temps pour les compléter, inclut les difficultés des élèves à compléter ces grilles)
- Manque de liens avec l'activité physique
- Thèmes déjà inclus dans le programme régulier (fait référence au fait que l'enseignant discute déjà des thèmes proposés par le programme et qu'il ne les remplace pas par ce que suggère le programme et inclut aussi le fait que des thèmes avaient déjà été abordés plus tard dans l'année)
- Matériel non réutilisable (fait référence au fait que les enseignants ont peur de manquer de matériel puisqu'il n'est pas réutilisable)
- Matériel fragile et non plastifié (matériel complémentaire au programme qui est moins utilisé puisqu'il est plus fragile et non plastifié)
- Progression et continuité des thèmes
- Titre des thèmes non significatifs
- Organisation du matériel (comprend la structure du cartable et les éléments s'y retrouvant qui peuvent être difficiles à repérer)
- Peu d'activités simples et ludiques avec du matériel support (fait référence au fait qu'il y a peu d'activités rapides et faciles à réaliser et qu'il manque de matériel support comme un casse-tête, des marionnettes, etc.)
- Certaines activités non adaptées au préscolaire
- Difficulté à intégrer dans ma planification de classe (fait référence à la structure que l'enseignant a préétabli au programme qui est différente de celle suggérée par les PLC, ceci pouvant limiter l'intégration de certains aspects)
- Manque de clarté des instructions des activités
- Beaucoup de matériel nécessaire pour réaliser les activités
- Temps pour planifier et réaliser les activités du programme
- Déception des enfants de la faible participation des parents
- Élèves peu attentifs (lors de l'animation des activités)
- Allergies ou problèmes de santé des élèves (ex. diabète)
- Difficulté d'impliquer la communauté (comme le programme le suggère) Manque d'objectivité des PLC (lorsque clairement indiqué que les PLC ont mis plus d'importance sur les produits laitiers)
- Structure de l'atelier et manque d'informations (inclut la notion de longueur puisque certains enseignants ont trouvé que c'était trop court, inclut également le fait que l'atelier intégrait plusieurs niveaux du primaire et qu'il y avait moins de temps accordé au programme du préscolaire et aussi le fait qu'il manquait de l'information en général)

**Thèmes « Éléments facilitants » et « Barrières » avec leurs sous-thèmes associés regroupés par catégories et des exemples d'unités de sens.**

<b>THÈME « ÉLÉMENTS FACILITANTS »</b>		
<b>Catégories</b>	<b>Sous-thèmes</b>	<b>Exemples d'unités de sens</b>
<b>Milieu scolaire/précolaire</b>	<b>Accès à des équipements de cuisine et du personnel de service alimentaire</b>	<p>« Il y a la cuisine puis je demande au cuisinier simplement de, de préparer mes ingrédients puis je prépare ma recette à la cuisine avec mes élèves »</p> <p>« (...) nos maternelles en face y'a une p'tite cuisine dans la garderie, alors il y a un poêle avec réfrigérateur et tout et tout (...) je peux mettre des parents là (...) dans ma classe, t'sais. Comme quand on a fait les recettes tout le monde ensemble là ben j'avais utilisé toute la cuisine. Chaque équipe avait sa table, avait son parent. »</p>
	<b>Support de la direction</b>	<p>« Le budget spécial du côté de la direction, pour moi c'est ça qui a facilité »</p> <p>« Je suis allée la voir, j'ai demandé si je n'avais pas demandé c'est sûr que j'aurais payé de me poche. Que, je me serais organisée avec le budget de ma classe. Mais là de dire j'ai expérimenté l'an passé, je suis allée. Là je mets un temps. Et l'ouverture.... Parce que ça été grandement facilitant. Pis le 50 \$, ben je n'ai pas eu à chercher un financement ou à dire comment je vais faire. »</p> <p>« Mais nous autres on est libres, nous autres on a libre jeux, nous autres à notre école on est, est bien bien bien ouverte. Pis elle quand que c'est santé puis quand que c'est pour le bien-être des, des jeunes elle est, il y a comme jamais de problèmes. »</p>
	<b>Promotion des saines habitudes de vie à l'école</b>	<p>« Nous dans le plan de réussite de l'école y'a des activités qui sont faites école. Donc ça nous implique nous aussi les maternelles. Les enfants sont beaucoup plus sensibilisés qu'ils l'étaient. Sont sensibilisés aux allergies, à la bonne alimentation. Avec la collation on en parle beaucoup. »</p> <p>« On fait des défis croque nature en activité cuisine, ben on a des collations à la maternelle. On met beaucoup d'emphase sur la collation à la maternelle. Puisque c'est un moment de repos mais c'est un moment aussi de socialement. Pis c'est un moment où on partage. Donc si on met du temps comme ça sur les collations nous à la maternelle, ben j pense que c'est important de parler de ces choses là. C'est comme montrer à un enfant à se moucher. T'sais l'infirmière vient. À lui montrer à se moucher. Elle lui montre à se laver les mains (...) »</p>
	<b>Plus d'autonomie dans les programmes au préscolaire</b>	<p>« Pis c'est une force d'être au préscolaire, on est libre (...) on n'est pas bousculé, on n'a pas des examens du ministère »</p> <p>« Ben c'est ce qui est le fun aussi au préscolaire. Parce que t'sais t'as pas comme, t'sais comme là y faut que tu vois comme telle affaire, telle affaire, telle affaire parce que au bout tu as l'examen telle date. T'sais ça ne marche pas de même. Alors on peut t'sais quand même laisser libre cours à notre imagination ce qui est intéressant. »</p> <p>« Dans le fond avec notre programme parce que, les compétences qu'on a à travailler on peut les travailler de tellement de façons différentes, ce qui fait que ça nous donne beaucoup de latitude aussi. »</p>

<b>Famille</b>	<b>Implication des parents en général</b>	<p>« Comme moi là ce que je fais quand, ben pas une dégustation mais disons une recette que je veux faire ben on invite des adultes, des parents. Ils doivent venir dans l'année, ils doivent participer, ils nous donnent leur nom et tout ça pis on les invite. Ça veut dire par groupe de, comme moi j'ai 5 équipes de 4. Donc euh chaque équipe a son parent pis à ce moment là bon euh ils font la recette (...) Ce qui facilite beaucoup parce que quand t'es toute seule à faire ta recette avec tous ces petits mousses là, ça devient infernal. »</p> <p>« Mais c'est vrai qu'on a beaucoup de collaboration des parents. Moi chaque fois que je fais une recette les parents sont sollicités, on fait une liste pis chaque enfant amène quelque chose qui, c'est comme ça que ça marche sinon on ne pourrait pas rien faire. »</p> <p>« J'avais des retours, des essais qu'ils ont fait à la maison. Ils suggèrent de faire des activités de cuisine avec leur enfant. Qu'est-ce que vous avez fait cette semaine, alors ça participe... »</p>
	<b>Renforcement des messages à la maison</b>	<p>« Parce que ça commence à la maison, Si le parent prépare la boîte à lunch avec l'enfant, l'enfant là quand y voit ça là pis qu'il y a des recettes à faire pis des brochettes, pis là t'sais on met un ananas, une pomme une banane, ben ils ont le goût là. Parce qu'ils ont déjà un p'tit peu d'aide à la maison, ils participent. »</p> <p>« C'est un beau thème mais le thème y va vraiment être gagnant si ça, si ça rentre dans les maisons. Si les enfants ramènent ça dans leur maison, dans leur famille, en discutant, en demandant un nouveau produit en s'ouvrant à un nouvel aliment, c'est sûr que c'est là que c'est gagnant. Parce que juste d'en parler, que ça devienne des connaissances c'est bien mais que ça devient des habitudes, c'est encore mieux. »</p>
<b>Enseignant</b>	<b>Intérêt à enseigner les saines habitudes de vie</b>	<p>« Pis je croirais plus que c'est un intérêt, tout le monde mange tout le monde sait qu'il faut manger des fruits, des légumes, tout le monde veut être en bonne santé, équilibré et compagnie donc je pense que cet intérêt là peut faciliter. »</p> <p>« Oui. Tout à fait, c'est vraiment plus par notre soucis de bonne alimentation pis de santé ben là c'est sûr que ça nous stimule ça nous intéresse donc on va chercher des outils, c'est un outil excellent pour ça. »</p> <p>« Euh pis pour l'hygiène euh, c'est sûr que c'est comme beaucoup important. Sont tout petits, ils arrivent, on est toujours en contact partout. Donc, ça c'est un volet aussi où j'accordais beaucoup d'importance. »</p>
	<b>Moyens de communication propres à l'enseignant</b>	<p>« Moi je leur donne, quand je leur écrit des p'tites choses je leur fais des petites suggestions, des fois je les ai lu là-dedans je les arrange à mon goût. »</p>
	<b>Meilleure gestion de temps associée à l'expérience</b>	<p>« C'est sécurisant, mais avec le temps, avec les années, ben on est capable d'évaluer : ah ça, ça va prendre trop de temps, ah ça je vais le passer en causeries. »</p> <p>« Ben moi je pense que si je regarde ma stagiaire là elle est venue paniquée..... Mais nous ben quand ça fait longtemps on est déjà assez euh, t'sais encadrés là, j'veux dire on sait vraiment là parce que moi j'ai des modules donc euh je sais que j'ai ça à passer, j'ai 4 semaines. Euh, je ne peux pas déborder là. Faut que j'intègre ça dans une activité ou dans un moment. »</p>

<b>Enseignant</b>	<b>Connaissance en nutrition en général</b>	<p>« Mais je ne me considère pas comme étant connaissante (...) pis c'était stimulant pour ça. Moi ça m'apporte de l'eau au moulin pis ça me donnait des idées.»</p> <p>« Euh, j'trouve que c'est indispensable d'avoir une certaine base là, de connaissances. Certains soucis d'une bonne et saine alimentation pour pouvoir ensuite éclairer et veiller nos enfants à faire ça là, nos élèves à faire ça.»</p>
	<b>Plaisir de découvrir les aliments par les sens</b>	<p>«Ah c'était plaisant, c'était le fun pis de le présenter différemment parce que les enfants goûtent à beaucoup de choses»</p> <p>«Mais moi aussi dans ce volet là ce que j'ai aimé c'est que ce n'était pas juste manger, c'était d'utiliser les sens pour découvrir»</p>
<b>Programme</b>	<b>Péripéties</b>	<p>«Ils savaient qu'il y avait l'histoire pis qu'il y avait un rituel, c'était toujours plaisant quant on faisait une activité de l'archipel Ôlait, ils étaient enthousiasmes»</p> <p>«(...) même si c'est des p'tites histoires c'est juste pour introduire quelque chose après, mais ils ont adoré suivre les deux personnages (...) j'ai bien aimé pis c'est une bonne idée, ça fait différent.»</p> <p>«Puis euh, moi j'aimais beaucoup les discussions qui sont démarrées grâce aux histoires de Camille et Antoine.»</p> <p>«Les histoires, l'imaginaire, au niveau imaginaire. Même moi ça m'a inspiré là, à mon projet.»</p>
	<b>Présence de grilles d'évaluation et d'auto-évaluations</b>	<p>«Pis moi ce que j'ai adoré c'était les auto-évaluations. Parce nous euh en tout cas en maternelle on fait beaucoup d'auto-évaluations et de co-évaluations. Donc pour moi (...) je n'avais pas à le faire là, je trouvais ça l'un pis les enfants, ils savaient de quoi là, ils savaient qu'à la fin on n'apprend pas pour rien mais on apprend aussi pour apprendre...»</p> <p>«Donc, ça moi j'ai trouvé que c'était un élément facilitant pour moi parce que je n'ai pas été obligée de les construire ou de penser bon ok, parce que souvent des programmes nous amènent, ben oui nous donnent plein d'affaires qu'on peut créer mais je veux dire tu as tout le reste à te taper là.»</p> <p>«Pis moi ce qui m'a surpris le plus c'était les évaluations, les auto-évaluations, la co-évaluation là (...) T'sais ça les compétences là, l'autonomie t'sais là toute, chaque compétence est là là. Nos 6 compétences sont là. Ben j'ai trouvé ça génial.»</p> <p>«Ben on n'avait pas d'évaluation dans les autres programmes avant pis ça collait pas t'sais, C'est nous autres qui fallait qui disent ok ça va avec telle telle affaire. Tandis que là on l'avait là.»</p> <p>«Mais c'est intéressant qu'elles soient là parce que justement on regarde pis on dit : ah ok oui,..... Ça nous met en tête des fois un objectif, une compétence qu'on veut travailler»</p> <p>«Alors c'est plus facile là, parce que t'as juste à cocher, entourer. Tu le sais si un enfant là t'sais, y'a retenu un certain langage là. Tu vois, tu vois avec les autres là s'il est capable de discuter de ce qu'on vient de dire.»</p> <p>«Les p'tits bonhommes sont beaux, pis ça varie, des fois c'est un garçon qui sourit, des fois c'est une fille qui sourit. J'trouve ça beau. Pour les enfants quand on fait notre auto-évaluation chacun a ça feuille pis on est comme leur lecture devant, ben faut qu'ils soient capables de situer sur la feuille. Le fait qu'il y ait des dessins devant chacun des rectangles c'est aidant. Ils situent bien.»</p>

## Programme

	<b>Affiche</b>	<p>«C'est juste l'affiche avec bon ben là aujourd'hui (...) on est à quel endroit dans l'archipel et tout ça, ils on vraiment aimé »</p> <p>«C'est un élément déclencheur un peu. Ils rentrent dans la classe pis ils voient ça tout de suite quand que quelque chose change puis ils voient l'affiche : Ah c'est quoi ? Attendez les amis on va.....»</p> <p>«Puis l'affiche c'est inspirant, pour donner des idées»</p> <p>«Ben moi je trouve qu'elle est attrayante. Elle est euh, elle est belle..»</p>
	<b>Modèles d'aliments</b>	<p>«Ouais. Moi aussi je les ai utilisés là. Pour faire un p'tit jeu là avec les quatre groupes alimentaires pis euh, ils ont bien aimé ça. Ils avaient tous hâte d'aller chercher une autre image»</p> <p>«Les images sont belles pis il y a aussi des aliments qu'on ne voit pas nécessairement souvent. Y'a un litchi aussi là-dedans. Il y a des choses que les enfants n'ont pas nécessairement vues. Pis là tu leur montres et ça leur fait découvrir sans nécessairement être obligé d'aller l'acheter parce que les images sont vraiment belles.»</p> <p>«Pis ce que j'ai aimé beaucoup aussi c'est toutes les p'tites images individuelles là. Ça c'est, sont belles sont parlantes pis on peut faire pleins de choses avec.»</p> <p>«Parce que ceux-là sont bien identifiés en arrière là quand on a fait les quatre groupes ben les couleurs qu'on avait prises c'était les mêmes.»</p>
	<b>Autocollants</b>	<p>«Tout à fait, tout à fait pis je dirais même, les autocollants. Les enfants sont inondés d'autocollants au Dollorama et compagnie. Mais ceux-là étaient spéciaux. Ce n'était pas ordinaire pis si on l'avait c'est parce qu'on avait faite la belle activité pis qu'on était rendu à une autre étape, à une autre histoire »</p>
	<b>Aimants</b>	<p>«Les aimants ça l'aide à la marche à suivre»</p> <p>«On avait les petits, les petits, les aimants là, de Camille et Antoine pis dans l'horaire que je mettais, je mettais l'aimant. Là c'était l'histoire de Camille et Antoine et l'activité. Donc, ils le savaient les enfants.»</p>
	<b>Matériel pour les 4 ans</b>	<p>«Les feuilles que ça te prend là-dedans sont géniales, sont rapides, sont faciles donc, la petite fille, qui ne l'avait pas sa feuille, a dit : Oui mais moi je n'étais pas là pour Antoine et Camille. Ben vient ma belle on va faire ça ensemble. Donc (...) l'auto-évaluation 4 ans, je l'ai fait avec elle. Plus rapide, plus prompt, plus facile. Est partie, elle l'a fait signer, elle me l'a ramenée, ça c'était génial. Donc ce matériel là, il ne faut vraiment pas enlever ça. Les feuilles d'appoint 4 ans. Il y a une feuille là. Il y a une feuille pour les 5 ans, évaluation mais il y a une feuille 4 ans aussi pis cette feuille là, est plus facile pis est bien. Moi je n'ai pas de 4 ans mais je m'en suis servie pour des enfants absents.»</p>
	<b>Communiqués aux parents</b>	<p>«Par contre, j'ai beaucoup utilisé les recettes parce que j'en ai fait beaucoup comme je vous ai mentionné. On a monté un petit livre de recettes. »</p> <p>« Ben moi je trouvais intéressante l'idée de l'album souvenirs. Puis de, dessiner euh, soit quelque chose que l'enfant a aimé avec son parent. J'ai bien aimé l'encadré là. »</p> <p>« C'est les petits travaux (...) à faire à la maison, la feuille pour les parents. Moi j'étais emballée : génial ça va être le fun comme un petit devoir! »</p> <p>« Décrivez brièvement l'activité que vous avez réalisée avec votre enfant. J'trouve un petit que l'approche est très bien. Je l'ai utilisée, j'ai aimé ça. »</p>

Programme	<b>Thèmes abordés dans le programme en général</b>	<p>«Pis là je disais une grande diversité de thèmes. Vous savez on passe de, on passe ..... de tout, tout c'est vraiment bien.»</p> <p>«Les collations c'était le fun parce les collations on y revient toujours pendant l'année aussi. Donc là j'allais vraiment. C'est lui que j'ai utilisé le plus dans le programme.»</p>
	<b>Adapté à la réalité scolaire et aux compétences du PFÉQ</b>	<p>«C'était vraiment pensé, oui c'est très très collé, à ce qu'on vit pis aux mots qu'on utilise aussi. Ce n'est pas des mots là, d'autres mots qui veulent dire ce qu'on fait là. C'est vraiment les mots utilisés, des mots simples. Pour les enfants aussi c'est des mots simples. Donc, moi j'ai trouvé que c'était vraiment très bien fait. On aurait dit des profs qui l'avaient fait »</p> <p>«Parce que juste, parce que il y a beaucoup d'éléments du programme qui sont là-dedans (...) Oui très très collé au programme. (...) C'est nos compétences.»</p>
	<b>Programme complet</b>	<p>«Tandis que là on a le programme c'est vraiment très bien fait, alors on n'a pas à se casser la tête, on sait que c'est prêt. Qu'on a juste à le feuilleter.»</p> <p>«Mais ça ressemble à ce qu'on reçoit dans les écoles là. C'est très complet là au niveau pédagogique »</p> <p>« J'ai peut-être en tête que souvent l'alimentation on disait : ah mois de mars, la semaine d'alimentation. On n'en parlait pas nécessairement beaucoup. Bon on en parlait dans différents temps de l'année mais pas nécessairement beaucoup tout au long de l'année. J pense que c'est ça que ça nous apporte. C'est complet pis on peut en parler toute l'année, de septembre à juin.»</p>
	<b>Programme souple et flexible</b>	<p>«Donc c'est sûr que c'est la facilité de changer les thèmes là. Pas besoin que ce soit linéaire.»</p> <p>«J pense que c'est un programme qu'on peut exploiter de différentes façons.»</p> <p>«Parce que nous à maternelle le mois de mars c'était le mois de la nutrition donc c'était le mois où on se servait des choses que les PLC nous donnaient. Tandis que là on peut s'en servir toute l'année. Pis on n'est pas obligé de tout faire. Ce n'est pas une obligation, une année on peut en faire plusieurs, pis une autre année on peut n'en faire trois pis ça va être assez là. On a cette possibilité là mais sont là»</p>
	<b>Organisation du matériel</b>	<p>«Nous (...) on a noté les onglets séparateurs avec l'identification des thèmes, ça c'est, on arrive pis c'est ici c'est clair.»</p> <p>«Ah oui on se retrouve facilement là. Ce n'est pas trop de paperasse, y'en a juste assez, puis c'est très pratique.»</p> <p>«C'est que c'est bien divisé. Je peux partir avec juste une section c'est moins lourd pis je regarde ce qui me tente, ce qui me plait. Sinon ben je passe à la prochaine.»</p> <p>«Les onglets ça fait aussi, ça t'apportent d'autres idées pis (...) ça te facilitent aussi le, l'exploration du matériel.»</p> <p>«C'est sur la pratique en particulier parce que moi je trouvais qu'il était facile, facile de s'y retrouver dedans. Il est bien séparé, bien structuré, moi je trouve ça, un charme à utiliser là.»</p>

Programme	<b>Visuel et attrait du programme en général</b>	<p>«Je disais la présentation visuelle. .... ça se rentre là autant que pour que pour les enfants. Tu vois ça là pis t'as juste hâte de, d'ouvrir pis de regarder qu'est-ce qui se passe»</p> <p>«Ce qui m'a facilité, c'est sûr que l'aspect visuel,»</p> <p>«Moi j'ai beaucoup aimé les dessins comme ceux de la boîte à lunch. Les dessins, ils étaient bien, t'sais assez gros, ils conviennent bien aux enfants de la maternelle. Franchement, ça j'ai bien apprécié.»</p> <p>«Il est, il donne le goût là. Il y a plein de belles couleurs. C'est attrayant, déjà au départ.»</p>
	<b>Progression et la continuité des thèmes</b>	<p>«La belle continuité et la progression des thèmes. Quand t'y parles des 5 sens, ben quand tu vas un p'tit peu plus loin tes 5 sens sont encore là. Alors y'a une continuité ça c'est, c'est vraiment vraiment bien.»</p>
	<b>Intégration des activités dans la planification de classe</b>	<p>«Euh, pis finalement j'me suis rendue compte que si je regardais ce que moi je faisais j'étais capable d'intégrer tout de suite comme la collation, l'hygiène, le corps humain»</p> <p>«Il y a une partie projet aussi. Mais dans le projet ben souvent là euh, comme celui de la sécurité ben j'ai intégré plus de choses parce que ça rentrait exactement dans mon module là.»</p> <p>« (...) Il y avait beaucoup de choses qui étaient faciles d'appliquer dans sa classe, sans trop élaborer euh, sans trop de préparation j'trouvais que c'était facile»</p> <p>«Mais maintenant c'est plus ça là. C'est pour ça qu'un programme comme ça c'est facile à intégrer dans nos activités.»</p> <p>«Je ne vais pas mettre ça de côté. Y'a plein de choses que, j'ai rien à la place de ça. Je n'en ai pas d'autres programmes à la place de ça, pour mon thème de nutrition.»</p> <p>«J'ai enrichi ce que je faisais déjà par la p'tite histoire pis les propositions d'activités qu'il y avait sur le lait dans le, le guide.»</p>
	<b>Faciles à modifier et à adapter</b>	<p>«Oui y'a déjà des choses mais c'est ça c'est sûr que y'a place à l'adaptation. C'est ça qui est intéressant. Moi j'ai touché tous les thèmes mais je les ai pratiquement tous adaptés à ce qu'on vit dans la classe, à ce qu'on fait,»</p> <p>«Tu peux l'adapter aussi facilement parce que moi je n'ai pas toujours tout suivi à la lettre comme ils le disaient là. Je l'ai souvent adapté pis avec les élèves, pis avec le temps pis tout ça. C'est facile t'sais quand qu'on a déjà les pistes, les objectifs pis tout ça c'est facile à adapter.»</p> <p>«Parce que souvent ça m'amène des idées donc c'est à partir de ce moment là, si ça m'inspire c'est sûr que je poursuis là. Ça me donne des idées, je l'applique pis ça transforme l'activité là. Mais euh, j'pense c'est bon là, au départ. Ce n'est pas, ce n'est pas négatif.»</p>
	<b>Activités faciles à réaliser et instructions claires</b>	<p>«C'est vraiment la marche à suivre qui était facile.»</p> <p>«Donc c'était rapide, on regarde, on voit vite la leçon, on se l'a remémore pis on part. Ça c'est bien apprécié.»</p> <p>«Pis sont bien décrites. Donc, c'est quand même facile à utiliser si on a le matin euh, on dit bon je parle de ça pis vite vite vite on peut regarder, se retrouver facilement pis aller utiliser l'activité facilement. On n'a pas besoin de planifier pis de chercher pendant trois jours là.»</p>



<b>Programme</b>	<b>Activités faciles à réaliser et instructions claires</b>	<p>«Pis facilement comme ça, tu regarde ça tu dis bon : qu'est ce que je ferais ben là-dedans ? Pis là tu, pis y'a des choses qui t'accrochent, d'après ce que tu es pis tout ça. Pis on voit tout de suite clairement t'sais : est-ce qu'on a besoin de beaucoup de matériel ? Si c'est déjà bien indiqué t'sais. Si ça va être long. Si ça va accrocher tout le monde. On le voit déjà parce qu'on voit les objectifs. On voit toutes les choses. C'est comme facile. C'est facile, c'est bien fait.»</p> <p>«Ben lui là, lui je peux vous dire qui prend moins de temps à être, à être compris parce que c'est clair.»</p> <p>«Oui, oui, oui. Pis s'en est t'sais comme pourtant, tout le temps une p'tite introduction comment les amener pis. Ils te donnent tout. Ils te disent tout comment faire pis quoi faire alors c'est facile.»</p>
	<b>Notions simples à enseigner</b>	<p>«J'vous dirais dans le début d'année lorsque je parle du, de l'hygiène j'ai été voir à l'intérieur pis je voyais des petites choses et puis quand je parle du corps humain aussi. Alors pis, bon ce que j'aime c'est que moi je trouve que c'est quelque chose qui est bien pour sensibiliser et puis c'est simple. Tandis que quand je parlais du corps humain ou bien de l'hygiène je faisais tout le temps rapport à brosser tes cheveux, t'sais à laver tes dents, à bien bien manger puis à prendre ton bain. Tandis qu'eux autres c'était amené sous différentes formes. Alors c'est ça que j'aime de votre, votre document.»</p>
	<b>Présences de courtes et de longues activités</b>	<p>«Ben c'était plaisant d'avoir des activités qui étaient claires, qui étaient faciles, pis en même temps d'autres qui sont plus longues à planifier (...) Parce souvent le matin on veut faire des activités qui sont un p'tit peu plus, en tout cas pour ma part là, un petit peu plus rapides. Pis l'après-midi là on a un temps plus long, ben là on peut se préparer une activité qui est un p'tit peu plus longue là.»</p>
<b>Élèves</b>	<b>Intérêt des élèves pour la nutrition et les activités du programme</b>	<p>«Pis les enfants, ils ont du plaisir pis ils disent : einh ben on a fini ! T'sais ils ne s'en ont pas rendus compte. Y'a beaucoup de jeux là-dedans.»</p> <p>«C'est vraiment gagnant. C'est pour ça qu'on le fait mais on ne peut pas le faire tout le temps mais c'est gagnant. Nous on a fait une dégustation d'agrumes là. Les enfants là ils adorent ça, ils adorent ça. C'est de valeur d'être privé à cause du temps, à cause des ressources, pis du budget pis du fonctionnement, parce que les enfants vraiment ils accrochent.»</p> <p>«Pis ils ont goûté vraiment à tout pis y'ont vraiment aimé goûter.»</p> <p>«Pis euh, moi les miens cette année sont surprenants. Sont vraiment intéressés. Donc c'est plus facile aussi de, de renchérir là-dessus.»</p> <p>«Même je dirais qu'ils aiment la question de nouveauté. Dès que tu leurs présentes ça sous forme de nouveauté là. Ils viennent les grands yeux ronds là pis quand est-ce qu'on commence ?(...) Alors oui t'sais c'est bien bien présenté »</p> <p>«Les enfants démontrent beaucoup d'intérêt là. Sont gourmands, ils aiment ça.»</p> <p>«Mais cette année, on s'assoit par terre, on a du fun, on mime on fait toutes sortes d'affaires.»</p>
	<b>Bénéfices perçus sur les saines habitudes de vie des élèves</b>	<p>«Ben c'est ça l'hygiène comme je disais, ils se surveillent avant d'aller manger, les mains.»</p> <p>«Mais parce que y'en ont goûtées, pis en groupe ça l'a un effet. Et là y'est arrivé à maison pis y dit : maintenant y dit je suis habitué j'en ai mangé à l'école j'aime les tomates. Pis y'a toujours, y'a jamais aimé ça des tomates.»</p>

<b>Élèves</b>	<b>Bénéfices perçus sur les saines habitudes de vie des élèves</b>	<p>«Ben en général c'est plus un sentiment là, on s'en rend compte qu'ils sont sensibilisés pis sont fiers là. Y me montrent leurs collations, y vont parler de ce qu'y ont mangé. Parce que j'en ai parlé. Donc euh, ça les a senti visé. Moi j'pense que ça l'a un impact réel.»</p> <p>«Mais moi je trouve que ils apprécient davantage de manger des fruits, des légumes, plus des fruits par exemple là, à la collation. T'sais ils sont très (...) qui a des pommes ? Qui a des..... y se demandent toujours ça pis là»</p>
<b>Communauté/ Société</b>	<b>Promotion des saines habitudes de vie dans la société en général</b>	<p>«Avec le virage, changements alimentaires. Tout ce qu'on parle aussi dans la publicité puis les enfants y faut les amener à vraiment avoir une bonne alimentation.»</p> <p>«Ouais, j'pense aussi que le fait que la société change les publicités. Parce que moi c'est la première fois cette année que je n'ai pas de parents qui ont chialé pour les collations. Parce que moi aussi c'est fruits, légumes, fromages. C'est tout »</p> <p>«J'pense que c'est un virage société qui nous amène à ça.»</p>
<b>PLC</b>	<b>Atelier de formation</b>	<p>«Avant de, j'ajouterais que ce qui a été facilitant c'est que c'est encore mieux que d'autres programmes qu'on achète là. Parce qu'on a eu un atelier.»</p> <p>«On a déjà les lignes, pour commencer (...) C'est facilitant.»</p> <p>«T'sais à nous a appris des choses qu'on ne savait même pas. Veut veut pas tu peux le réutiliser dans ta classe là, de façon plus, pour les plus petits là.»</p>
	<b>Plus d'objectivité des PLC</b>	<p>«Quand tu prenais Clochette, je l'savais que ça parlait du lait. Là celui-ci, j'ai comme vu que ça parlait de d'autres aspects de la nutrition.»</p>
	<b>Relance des PLC</b>	<p>«Mais moi une chance que j'ai eu des téléphones. Pis des appels de votre part parce que j'aurais peut-être dit : Ouf je n'ai pas le temps, ça ira à l'année prochaine.»</p> <p>«Mmmmm, c'est là que ça c'est concrétisé, j'ai dit j'ai pu le choix...Parce que (...) je voulais l'expérimenter mais le fait d'y avoir parlé, j'ai dit : passe à travers y faut vraiment là parce que tu vas avoir des comptes à rendre. Oui je dirais que ça l'a grandement influencé. Mais moi, mars, je voulais mettre le paquet là. Donc, je dirais mais une chance que j'ai eu des retours. Pis le petit sentiment de culpabilité à l'automne, les courriels que je n'ai pas répondu là, j'me dit : embraye (...) c'est le temps là. Y'est beau faudrait. Donc ça aussi là ça l'a aidé. Oui, sûrement.»</p>

THÈME « BARRIÈRES »		
Catégories	Sous-thèmes	Exemples d'unités de sens
Milieu scolaire/préscolaire	<b>Budget limité pour l'achat du matériel et des aliments</b>	<p>«Ben moi c'est différent, moi je suis dans une école privée donc les parents déboursent déjà des sous pour envoyer leurs enfants, pis je ne vois pas, je me vois pas demander des sous aux parents pour faire ça. Donc euh, déjà on fait une recette par mois euh, pis c'est un peu la raison pour laquelle je n'ai pas fait des activités avec les aliments, je ne me vois pas encore demander des sous pis tout ça. Pis oui j'ai des sous pour des projets spéciaux mais, une recette à 20 enfants, t'sais ça demande quand même, j'pense qu'il y avait quand même beaucoup de sous qu'on pouvait demander. Oui ça limite un p'tit peu.»</p> <p>«C'est comme ça là. Oui, c'est dans notre réalité à nous aussi. Faut se déplacer, aller l'acheter, payer, se faire rembourser. Feck on fait une sélection.»</p> <p>«Budget, budget. Budget c'est parce que, nous là c'est comme si on a toujours notre barrière du budget pis là, même là, ils nous ont mis une autre barrière. Parce qu'on doit remplir un bon d'achats pis prévoir combien ça coûte. On le sait tu combien ça coûte nous là ? T'sais avec tout tout ce qui arrive. Alors tu complètes ça tu dis regarde. Pis là là souvent on paye de nos poches. Pis là, là a dit : mais ah c'est à toi de prendre un bon, bon de commande (...) Alors on n'est pas porté toujours à vouloir euh, à mettre du temps pis à mettre de l'argent dans ça. Alors c'est peut-être un petit côté là qui est un peu plus difficile pour nous.»</p>
	<b>Beaucoup d'autres activités et programmes au préscolaire</b>	<p>«Parce qu'on a déjà beaucoup de choses, la conscience phonologique tout ça. Pis on ne veut pas mettre des choses de côté »</p> <p>«Et puis même, de plus aussi c'est parce qu'au préscolaire on a tellement de matériel. On a plein de petites valises, de p'tits..... ah. Moi ce que je fais c'est que je suis comme, je vais chercher un p'tit peu ici. J'vais chercher un p'tit peu. Puis ce qui fait qu'on a toujours une nouveauté mais on ne peut pas aller à fond complètement.»</p>
	<b>Manque de continuité à travers les cycles du primaire</b>	«Moi oui, Les deux maternelles, nous on est allé. Mais comme la 1ere année, ils ne sont pas allés, la 2e année non plus. 3e année, 4e année, ils sont allés. 6e année ne sont pas allés. Donc, nous ce qu'on veut c'est que y'ait une continuité dans l'école. Donc là le prof de 1ere année, elle sait qu'on utilise ça mais par contre elle n'a pas le cahier pour continuer.»
	<b>Difficulté à réaliser des recettes</b>	<p>«J'ai même pas de cuisine, on n'a même pas de cuisinière dans notre...»</p> <p>«Je ne cuisine jamais, je n'ai pas de facilité, je n'ai pas de poêle,»</p>
	<b>Trop de photocopies</b>	<p>«Mmm. Moi j'avais eu la consigne de diminuer mes photocopies donc. Quand faut faire des photocopies pour tout le monde pis l'envoyer ben j'ai essayé de couper, les photocopies.»</p> <p>«Et puis, oui et puis école verte, école verte ..... Pis nous autre on ne peut pas. On doit être limité énormément.»</p> <p>«Photocopies égal budget égal sous puis on n'en a pas.»</p>
	<b>Temps pour s'approprier le programme</b>	«Le fait peut-être justement de ne pas avoir beaucoup de temps. Moi c'est ce qui, je le trouve super beau. Je l'apporte à la maison, là j'en regarde un p'tit bout. Mais de ne pas avoir le temps de, de vraiment l'analyser, le regarder, le comprendre pis l'assimiler. C'est ça moi qui me bloque, parce que je le connais pas bien.»

Famille	<b>Difficultés à impliquer les parents</b>	<p>«C'est sûr que quand on arrive à la fin du mois, de demander aux parents de fournir des choses, ils ont déjà de la misère à combler la boîte à lunch pour la journée de l'enfant.»</p> <p>«Parce qu'on pourrait dire ben là on fait une salade de fruits vendredi, chacun apporte un fruit spécial. Mais euh, il y en a tout le temps qui ne participent pas. Ça fait des écarts, ce qui fait qu'un moment donné, avec l'expérience, c'est qu'on évite ces situations-là.»</p> <p>«Ah les fruits exotiques (...), là j'étais comme trop mal de demander des choses pis.»</p>
	<b>Difficultés à communiquer avec les parents</b>	<p>«Où ça peut nuire c'est que vu que je ne voyais pas de retour du côté des parents, je n'étais pas portée à n'en renvoyer (...) »</p> <p>«Ben moi je n'ai pas utilisé la feuille pour ma famille. C'est des bonnes idées mais en même temps euh, en tout cas, moi mon école les enfants on déjà comme un autre petit devoir, des travaux, pis les parents trouvent ça exigeant..... Trouvent ça dure.»</p> <p>«Nous on envoie moins de courrier à la maison. C'est un autre milieu. Le courrier n'est pas toujours lu. On a des parents analphabètes. Donc euh ça sert à rien j pense.»</p> <p>«Pis la communication aux parents, comme on disait tantôt, nous autres on a la consigne que c'est le moins possible.»</p> <p>«Ça ressemble, ça ressemble beaucoup moi aussi donc j'ai fait des choix (...) j'ai trois envois que les parents ont à faire des petites activités. J'ai Fluppy, Caramel, puis les défis du mois. C'est les trois seuls envois que j'envoie à la maison où les parents ont à travailler des choses avec les enfants parce, même là les trois ça revient pas (..) c'est pour ça que je n'ai pas impliqué un autre envoi où le parent a quelque chose à faire avec ces, son enfant à la maison.»</p>
Enseignant	<b>Faible intérêt à enseigner la nutrition</b>	<p>«L'alimentation euh, je pense que ce n'est pas nécessairement par choix c'est par obligation. Ou je suis allée travailler parce qu'au départ pour moi, c'était à la maison de faire ça. Ce n'était pas à moi de, de, mais je ne dis pas que je pense correct ou que je ne pense pas correct.»</p> <p>«Donc, peut-être que je négligeais un peu plus le volet alimentation. Là pas qu'on me l'impose, mais avec tous les nouveaux règlements ça fait que ça fait partie un peu de ma vie mais effectivement c'est peut-être pas mon coup de cœur au départ»</p> <p>«Au niveau de l'alimentation je trouve ça difficile. La collation c'est vrai je peux gérer ça mais je trouve que c'est toujours une source où je vais aller chicaner.»</p>
	<b>Difficulté à réaliser des recettes</b>	<p>«J pense qu'au niveau de l'organisation ce qui est pas dit mais ce qui pourrait être dit c'est peut-être une chose qui pourrait nuire.»</p> <p>«C'est peut-être là petite chose, en grand groupe ce n'est pas évident (...) Moi j'ai trébuché»</p> <p>«Moi la cuisine, je cuisine parce que je suis obligée. Ce n'est pas quelque chose qui m'attire beaucoup.»</p> <p>«Je ne sais pas (...) Elle n'était pas bien planifiée. C'est ça il aurait fallu que j'expérimente avant et que là je fasse le résultat final. Pis là les enfants...crème-glacée... ils en voulaient tout de suite tout de suite pis c'est là là je me suis fait avoir (...) On est resté sur un p'tit peu d'amertume.»</p>

<b>Enseignant</b>	<b>Difficultés avec les comptines et les chansons</b>	<i>«Oui, mais malheureusement, ces pauvres élèves, ils ont une maîtresse d'école qui n'est pas ben bonne dans les chansons. Juste de chanter sur, de savoir que c'est sûr l'air de Caillou, c'est compliqué.»</i>
	<b>Autres priorités d'enseignement</b>	<i>«Oui mais t'sais y'a beaucoup de jus, y'a beaucoup de contenu, y'a beaucoup de choses à faire pis justement, je pense qu'on y va selon nos priorités. Pis c'est sûr qu'on a d'autres choses aussi, il n'y a pas juste la nutrition. Il y a toutes sortes de trucs à voir.»</i>
	<b>Manque de connaissance en nutrition</b>	<i>«Pis si j'en savais encore plus ben probablement que je pourrais n'en transmettre encore plus.»</i> <i>«Mais oui des fois ça peut limiter si on ne connaît pas ...certains aliments»</i>
	<b>Résistance à intégrer de nouvelles pratiques</b>	<i>«J pense aussi qui a comme un parti conservateur. On veut comme garder ce qu'on faisait avant. Mais on peut peut-être y aller aussi avec un brin de nouveauté mais on garde comme notre base là. T'sais pis question peut-être sécurité. Quand que t'es à l'aise dans quelque chose, tu n'oses pas te lancer dans une nouvelle aventure tout le temps tout le temps là.»</i>
	<b>Manque de contrôle sur l'alimentation des élèves</b>	<i>« (...) mais quand le menu de la boîte à lunch est limité aussi par le budget des parents, par beaucoup d'autres choses auxquelles moi je n'ai pas de contrôle. Donc c'est pour ça que je trouvais comme plus difficile des fois d'aller gérer ça.»</i> <i>«Oui parce que c'est du vécu que nous on ne contrôle pas. Je le répète ce n'est pas nous qui contrôlons l'alimentation des enfants, pis ce n'est pas par les petites collations qu'on a des gros impacts.»</i>
	<b>Manque d'expérience au préscolaire</b>	<i>«C'est ça. Ça va être lourd à faire. Me semble je ne suis pas sûre j'avais être capable. Parce que t'sais tu ne les connais pas. Tu ne connais pas ce groupe d'âge-là vu que c'est la première, ben je les connais, tu ne connais pas ça. Est-ce qui vont réagir bien, est-ce qui vont être capables (...) »</i> <i>«Ben moi surtout que je suis débutante, j'risque de perdre le contrôle plus facilement. Je vais avoir plus de difficulté à la piloter du début à la fin.»</i>
	<b>Enseignant seul à implanter le programme</b>	<i>«Si tu ne partages pas avec les autres c'est lourd. (...) C'est différent si t'es toute seule là. (...) mais quand t'es 2 ou 3 c'est beaucoup plus stimulant.»</i>
	<b>Temps pour s'approprier le programme</b>	<i>«J'l'aurais fait plus si y'avait eu moins de lecture. J'ai passé beaucoup de temps à m'approprier ça.»</i> <i>«Mais pour vraiment se l'approprier faudrait dire : bon ben j'prends cette année et je ne fais que du Camille et Antoine et l'Archipel Ôlait. (...) Je ne fais pas d'autres choses. Là, à la fin de l'année, je pourrais dire : là je l'ai le programme. J'me le suis appropriée mais c'est impensable.»</i>
<b>Programme</b>	<b>Manque de renseignements sur la nutrition</b>	<i>«Oui, c'était limitant. Ça me demandait plus de temps de préparation pis d'appropriation parce que comme mon approche est axée avec les groupes alimentaires, une semaine sur chacun des groupes, ben c'est sûr que je feuillette pis que j'cherche une histoire qui va aller avec ce groupe-là. Pis j'ai perdu du temps pis faut que j'aïlle ailleurs. En soit ça devrait être complet. Ça pourrait être complet. Je n'aurais pas à aller fouiller ailleurs. Il n'en manque pas beaucoup.»</i>
	<b>Difficultés avec les comptines et les chansons</b>	<i>«Moi je cherchais Caillou. Je n'étais pas capable de dire les paroles de Caillou parce qu'on disait sur l'air de Caillou. Pis je n'étais plus capable de retrouver la bande, la trame sonore c'est vrai ça que.»</i> <i>«Trouvez une musique rythmée. Je l'ai tu cherché moi pour avoir une musique qui ne connaissait pas, qui n'avait pas de paroles, mais qui les faisait danser. Ah ça été quelque chose à trouver»</i>

Programme	<b>Présence de grilles d'évaluation et d'autoévaluation</b>	<p>«Oui, justement ces grilles là puis les grilles pour l'enseignant aussi. Moi et Jacinthe on trouvait qu'il y avait beaucoup beaucoup de choses à évaluer pis c'est difficilement réalisable. On veut profiter de l'activité avec les élèves, les observer, bien la vivre mais on ne peut pas répondre à tout tout tout. C'est, c'est impensable. Pis ça ici c'est un peu la même chose. Ça part d'une bonne intention. C'est des bons éléments mais c'est trop à la fois. Faudrait viser un aspect en particulier à regarder par activité admettons.»</p> <p>«Ben c'parce que j'évalue déjà, j'ai des objectifs. Je n'en ferai pas comme au double là. Non je n'ai pas été attirée à faire ces évaluations-là.»</p> <p>«Pis comme y'a beaucoup de texte pis t'sais c'est toutes les six compétences là, tout le temps là. Ça alourdi l'affaire.»</p> <p>«Oui, les enfants de maternelle ont vraiment de la difficulté à s'auto-évaluer, à s'observer pis, là euh, c'est plus difficile.»</p> <p>«Il n'y a pas d'images pour l'enfant (...) Ben c'est parce que si on veut le faire, je n'ai pas tout lu là, si on veut le faire avec l'élève c'est qui faut avoir beaucoup d'images à cet âge là pour qu'ils suivent bien pis que sinon c'est individuel. Faut le faire chacun son tour avec, avec l'enfant. On n'a pas toujours le temps.»</p>
	<b>Manque de liens avec l'activité physique</b>	<p>«Non et puis ça c'était manquant. Ça je vous ai marqué ça comme commentaire. Ça je trouvais que c'était manquant, c'est que ça manque. Peut-être prendre un bon verre de lait mais aller prendre une bonne marche ou aller faire de la bicyclette.»</p> <p>«Par rapport à Gigote, si je compare à d'autres activités que je fais ce n'est pas vraiment présent. Écoute on en fait de la motricité nous autres. Pis c'est dans un autre ordre complètement donc.»</p>
	<b>Thèmes déjà inclus dans le programme régulier</b>	<p>«Je n'ai pas fait les activités vraiment de dégustations et (...) les recettes. Parce que moi je fais une recette par mois avec les enfants»</p> <p>«J'avais déjà, t'sais déjà au niveau de la mesure des ingrédients, le blé tout ça t'sais je le travaille déjà, donc, je n'ai pas touché à cet aspect, du programme.»</p>
	<b>Matériel non réutilisable</b>	<p>«Moi je ne les ai pas utilisés, les autocollants, pis c'est ça je ne savais pas que je pouvais en avoir euh, en avoir d'autres.»</p> <p>«Ben exactement c'est parce que si là tu prends ça ben plus tard tu n'en as plus pour les autres, autres enfants.»</p>
	<b>Trop de photocopies nécessaires</b>	<p>«Ça fait beaucoup de papiers aussi. Photocopies.»</p> <p>«Beaucoup de papiers (...) Il y a beaucoup de papiers à photocopier. Si on fait toutes les évaluations là, ça devient beaucoup de papiers. Je ne sais pas si on ne pourrait pas condenser, rapetisser parce que récupération peut importe là. Quand on fait toutes les évaluations, ça n'en fait beaucoup ça. »</p> <p>«Mais pour l'envoyer euh, aux parents euh, je ne l'ai pas envoyé à cause des photocopies aussi.»</p> <p>«C'était pleins de photocopies ça. Deux pages de photocopies ça en fait beaucoup.»</p>
	<b>Matériel fragile et non plastifié</b>	<p>«Parce que ça c'est un problème, même le poster, il n'est pas plastifié pis les enfants aiment toucher à la maternelle.»</p> <p>«Les cartons ..... je ne les ai pas utilisés, j'ai eu peur de les briser....»</p>

Programme	<b>Progression et la continuité des thèmes</b>	<i>«J'trouve par exemple qu'il y avait beaucoup d'objectifs dès le départ. Ça je trouvais que la progression n'était pas tellement réaliste (...) Ben, moi j'ai trouvé que tout suite, les cinq sens, de savoir relier les 5 sens, d'apprendre l'île où ils étaient rendus, les fruits, les. J'trouvais que ça faisait beaucoup de, beaucoup de matériel au départ oui.»</i>
	<b>Titres des thèmes non significatifs</b>	<i>«C'est le titre qui n'est pas significatif, plus qu'il faut. Pour moi en tout cas c'était ça.»</i>  <i>«Ouais c'est ça. T'sais la collation, l'épicerie, ça nous, la provenance des aliments, ça dit rien.»</i>
	<b>Organisation du matériel</b>	<i>«Comme je disais au début si j'avais eu une table des matières pour me situer dans chacun des sous-thèmes, ça m'aurait aidé. Mais s'il avait été classé avec les groupes alimentaires, ça aurait été encore mieux.»</i>  <i>«Bon ok l'histoire (...) ça doit être dans les annexes. Là je chercherais pis je cherchais, pis je repassais pis je me disais ben je n'ai pas la fameuse histoire (...) »</i>
	<b>Peu d'activités simples et ludiques avec du matériel support</b>	<i>«Mais effectivement s'ils avaient pu mélanger ce qu'il y avait de plus ludique. Nous amener plus de matériel ou de support, comme la marionnette là. Parce que moi justement je suis allée me chercher une marionnette. Donc, dans le fond, j'm'en rendais pas compte mais en vous écoutant j'ai dit dans le fond c'est vrai parce que moi je suis allée par moi-même. Si elle avait été là ben, c'est sûr que je l'aurais utilisée.»</i>
	<b>Certaines activités non adaptées au préscolaire</b>	<i>«En équipe, en tout cas, chaque équipe doit composer une partie d'une composition vocale collectives dédiée à Camille Antoine et tout. Les différentes parties doivent composer des exemples de comportements alimentaires sains à l'intérieur d'un contexte original. Jamais les enfants ne vont être capables de faire ça là. En tout cas.»</i>  <i>«Parce qu'il y a beaucoup trop d'affaires en équipe de discussions en équipe sans faire de production à 5 ans. Je trouve ça (...) c'est trop abstrait.»</i>  <i>«De faire un menu complet là, équilibré, c'est difficile ça à cinq ans à six ans.»</i>
	<b>Difficultés à intégrer dans ma planification de classe</b>	<i>«C'est ça là. Faut s'arrêter, faut regarder bon ben telle étape ok. Où tu l'intègres ? Si tu ne fais pas ça c'est sûr que tu te ramasses dans le mois de mars là tu te dis : Ah mon Dieu j'aurais du faire ça j'aurais t'sais. Là je vais faire ça là. Pis là tu viens énervée.»</i>  <i>«Ma structure ce n'était pas celle-là. C'était la mienne. Alors après ça faut que je mette des choses dans la structure que j'avais préétablie dans le fond. Ça aurait pu être ça ma structure. Mais ma structure c'était le Guide alimentaire canadien, donc un groupe par semaine. Donc, après ça, ben j'rentre là-dedans. Ma planification pédagogique est en fonction de la structure que j'ai donnée.»</i>
	<b>Manque de clarté des instructions des activités</b>	<i>«J'lisais là pis j'avais de la difficulté à m'imaginer comment j'allais le faire. Ce n'était comme pas clair.»</i>
	<b>Beaucoup de matériel nécessaire pour réaliser les activités</b>	<i>«Ben moi je trouve qu'il y avait plusieurs activités où ils demandent beaucoup de matériel. Faut comme supposons se déplacer pis aller acheter des fruits acheter des ci. T'sais ça prend des choses que tu n'as pas tout le temps nécessairement en classe. Moi c'est ça ces activités-là ça me bloque. En tout cas je ne sais pas si vous autres comment ça marche là avec vos bons de commandes»</i>

<b>Programme</b>	<b>Temps pour planifier et réaliser les activités du programme</b>	<p>«Moi c'était toujours une question de temps. C'est toujours le temps qui faut prendre pour regarder pis vraiment tout lire l'activité.»</p> <p>«Moi j'ai trouvé qu'il y avait certaines activités qui demandaient beaucoup de préparation.»</p> <p>«(...) Mais il y a toujours une préparation (...) dans le feu de l'action, ben des fois, ça nous décourage.»</p>
<b>Élèves</b>	<b>Déception des enfants de la faible implication des parents</b>	<p>«Ben c'est toujours les mêmes qui ont pas de retour donc qui n'ont pas fait l'expérience avec leurs parents, qui ne peuvent pas partager d'idées (...) Ils deviennent frustrés, c'est pour ça que on évite.»</p> <p>«Et je trouve ça tout le temps dommage quand il y a des activités comme ça où est-ce qu'on fait toujours des retours pis euh, les enfants sont contents d'avoir fait quelque chose avec leurs parents. Ceux qui ne l'ont pas fait sont tellement tristes. Pis j'trouve ça difficile euh à supporter. J'trouve ça difficile ces moments là (...) où l'enfant qui est super content d'avoir fait quelque chose parce que ça vient de l'école, pis l'autre à côté que ça passé comme dans le beurre.»</p>
	<b>Élèves peu attentifs</b>	<p>«Je pense que c'est comme ça pour en tout cas peut-être pas tout le monde. Parce que (...) leur attention, elle n'est pas longue. Alors on est obligé de toujours : ok on passe à d'autres choses. On passe et là là même souvent, j reste dans le contexte, on passe à autres choses et même souvent ben tu reviens d'une autre façon détournée parce que là là quand qui sont comme tout le temps, tu perds beaucoup leur attention.»</p> <p>«Tu ne peux pas le, faire ça pis t'attendre qui vont être là. Pis qui vont être attentifs tout le temps. Alors tu modifies tout le temps quelques petites choses pour pouvoir arriver à faire passer.»</p>
	<b>Allergies ou problèmes de santé</b>	<p>«Mais ça c'est vrai que ça peut être nuisible les allergies alimentaires (...) Faut vraiment en tenir compte pis il en a de plus en plus»</p> <p>«Ben moi c'est les activités surtout de goûter que je n'ai pas faites à cause de, de mon élève là, diabétique. C'est sûr que j'aurais pu le faire là, prendre le temps d'organiser cette journée là ok, là faut appeler la mère, tout prévoir là.»</p>
<b>Communauté/ Société</b>	<b>Difficultés à impliquer la communauté</b>	<p>«Là tu dis écoute moi je n'irai pas courir après un membre de la communauté pour qu'il me donne quelques légumes.»</p> <p>«Pis t'sais ils disaient faire venir un jardinier ou faire venir qui là qui là qui va venir perdre (...) à moins que tu en ais un dans ta classe, un parent qui est dans ce domaine là. Mais ça j'trouvais c'est une piste de départ qui n'était pas, vraiment valable pis facile d'accès. T'sais facilement disponible là. Tu ne peux pas faire venir quelqu'un de la communauté comme ça là.»</p> <p>«Ça va demander plein de temps plein d'énergie pour réussir à avoir quelqu'un. Faut tu le planifies longtemps d'avance là.»</p>
<b>PLC</b>	<b>Manque d'objectivité des PLC</b>	<p>«J'ai été un peu déçu de voir que ça ne faisait pas le tour des quatre groupes alimentaires. J'ai tu bien cerné moi là qu'il n'y a pas le groupes des viandes là, hen. C'est, dans le fond producteurs laitiers c'est sûr y font du lait là.»</p> <p>«Mais c'est sûr que c'est, comme c'est axé, c'est fait par les producteurs de lait, c'est sûr qu'il y aura plus cette portion de, de l'arc-en-ciel là, que les quatre.»</p> <p>« (...) je m'attends à ce qu'il soit complet. Pis qu'il fasse le tour de la nutrition, de la bonne nutrition, de la saine nutrition. Mais comme (...) il ne voit pas les quatre groupes alimentaires, ben il en manque un p'tit peu.»</p>



PLC	<b>Structure de l'atelier et manque d'informations</b>	<p><i>«Le fait que le temps était divisé au préscolaire, premier cycle, deuxième cycle. Tu passes moins de temps sur chacun des programmes là.»</i></p> <p><i>«(...) on n'a pas passé au travers pis c'est difficile en grand groupe de passer vraiment à travers tout ça. Mais c'est ça faudrait prendre le temps pis moi j'suis peut-être moins autonome dans ce processus là. J'ai peut-être besoin un moment donné qu'on me : bon tu t'assois pis viens on va regarder ça ensemble. Mais moi c'est ça, moi-même dire, j'vais le lire. Mais on dirait que je ne le garde pas en mémoire. Je ne me l'approprie pas.»</i></p> <p><i>«C'est ça ça passé plus rapidement sur le guide. Il y a eu beaucoup d'informations plus adultes, plus pour nous. Pis quand on est arrivé pour le guide, ça été rapide on a vu un peu le canevas de base mais. C'est ça on n'a pas été en profondeur dans le guide à ce moment là.»</i></p> <p><i>« (...) moi je pensais qu'on parlerait plus c'était quoi les activités. Pis c'était comment c'était fait, c'était sous quelle forme les activités mais, ça n'a pas vraiment été ça (...) j'm'en rappelle pu ben ben. Je sais que j'avais trouvé ça long.»</i></p> <p><i>«...mais c'est ça j'ai trouvé ça trop court. »</i></p>
-----	--	--

## Commentaires des enseignants sur les activités du programme lors de l'échange de leçons.

Thèmes	Activités	Commentaires
Les cinq sens	Qui suis-je?	<p>« (...) Ben moi je dirais que c'est peut-être la première qui m'a le plus marquée parce que en faisant la première la première fois (...) »</p> <p>« Ben celle que ta faite là avec, au début là, les fruits là pis de toucher pis tout ça, on l'a fait avec la collation des enfants au début. Pis je voulais qu'ils le voient bien parce qu'après ça j'avais sorti le panier des fruits pis des légumes en plastiques pis là j'ai dit : avec un que tu vas choisir tu feras ta devinette (...) Donc, en premier, je voulais qu'ils voient avec un vrai pis là on a parlé de toutes les possibilités d'adjectifs qu'on pouvait dire (...) pour être capable de faire une devinette. Pis après ça là c'était plus facile quand ils ont eu leur petit en plastique. Là ils en choisissaient un. T'sais on a un gros panier donc c'était facile d'en prendre un pour tout le monde. Pis là ils avaient à dire bon la couleur, la forme pis euh, t'sais si c'était sucré ou juteux ou t'sais un adjectif plus difficile là. (...) On travaillait les cinq sens là donc euh on disait qu'est-ce que ça sent ? Qu'est-ce que ça goûte ? Qu'est-ce que au toucher qu'est-ce que ça fait ? »</p> <p>« (...) je ne l'ai pas fait en une seule fois. Je l'ai décortiquée un peu plus parce que finalement quand on a parlé des devinettes à l'arrière, l'activité 1 c'est de présenter plusieurs fruits et légumes aux enfants pis d'aller avec les 5 cinq sens pour les découvrir un p'tit peu pis deviner qu'est-ce que c'est. Pis euh, moi je l'ai associée avec le, le projet aussi de l'œuf surprise sur « récit présco ». Donc, dans le fond, à la fin après la première fois où on a touché, tâté pis goûté pis regardé des fruits, des légumes. Euh là fois d'après on devait s'en choisir un aliment et pis faire la devinette comme c'était là mais cet aliment là après ça on allait le dessiner sur l'ordi pis le cacher dans notre œuf surprise, la devinette qu'on avait. Les indices, on avait trois indices à dire. Moi j'avais limité dans le temps aussi (...) dans les règles pour la devinette. Il y avait trois indices à trouver pour donner des pistes aux autres pour deviner la devinette, finalement. Alors ils en avaient trois à faire pis là ils s'enregistraient au micro pour les dire puis là donc c'est ça qui apparaissait dans leur p'tit œuf surprise (...) les enfants avaient dessiné leur œuf après à l'ordinateur. Pis là l'aliment qu'on avait choisi quand on avait fait la dégustation, ceux que bon il y en a un qui a dit une carotte, l'autre a choisi bon l'orange. Donc, là ils avaient à inventer trois indices ou donner trois pistes. Bon ben c'est un légume, c'est orange pis c'est fait long. Donc là, pis là ils les disaient les indices pis là on l'enregistrait. Donc, là on voyait l'œuf et là on attendait les indices. Pis là les autres devinaient ce que c'était. Pis là l'œuf s'ouvrait pis là on voyait la carotte qu'ils avaient dessiné. »</p> <p>« (...) j'ai lu l'histoire et puis pour deviner les sens qui euh, dont on parle dans l'histoire ce n'était quand même pas si pire. Mais je voyais que ce n'était pas bon tout le monde qui reconnaissait le sens t'sais. C'était seulement certains élèves. Ensuite euh, ils sont allés faire, pas le même jour là. Ils sont allés faire la devinette deux par deux et puis là j'ai eu toutes sortes de, de devinettes là. Parce qu'il y avait des amis qui n'avaient pas réussi à s'entendre (...) Ils allaient se parler dans un petit coin pis ils disaient quels indices ils étaient pour dire au grand groupe. Pis pour la plupart des élèves ça bien été là. Ils ont réussi à faire leurs devinettes pis tout ça. Seulement quelques-uns là, c'est parce qu'ils voulaient garder leur (...) lui il ne voulait pas se rallier. Mais ça bien été. »</p>

<b>Les cinq sens</b>	<b>As-tu le nez fin petit touche à tout?</b>	<i>« Je pense aussi que par expérience, il y a des choses que d'instinct, on n'a pas fait. Comme par exemple là comme l'étiquette des sens, l'activité euh, la troisième là. Où il fallait coller des p'tites étiquettes (...) Fallait coller des étiquettes sur les sacs, ben on s'est pris au jeu pis on a tellement aimé ça qu'on n'a pas collé des p'tites étiquettes mais que moi en avant j'ai dit : Qu'est-ce que tu sens ? Essaie de deviner. Pis je les ai fait venir en avant (...) »</i>
	<b>La danse des aliments</b>	<i>«Moi la danse des aliments (...) pris une tournure tellement rigolote. Les enfants ont embarqué (...) »</i>  <i>« La danse des aliments, je l'ai joint avec Gigote. Quand on a fait notre activité il y avait des activités physiques (...) C'est vrai on a fait la danse, ça c'était drôle. »</i>
	<b>Première rencontre avec Camille et Antoine (activité 4 ans)</b>	<i>«(...) c'était une dégustation d'agrumes pis ça disait : j'ai aimé le pamplemousse rose et tout ça. Euh, nous ce qu'on a fait c'est qu'on est allé au marché, on a acheté plein d'agrumes. On avait, j pense une dizaine si ce n'est pas plus d'agrumes différents à faire goûter. Et ma classe a invité la classe des grenouilles à venir déguster des agrumes. Puis on est parti un peu du canevas de base de cette feuille-là, mais on a modifié. On a trouvé toutes les images des agrumes qu'on avait. Les enfants devaient cocher si oui ou non ils avaient aimé cet agrume-là. Puis ils devaient ensuite dessiner leur agrume préféré (...) on leur a montré en même temps que des agrumes qu'est-ce que c'était. On a trouvé la définition. Puis en même temps que ce n'était pas juste des orange pis des clémentines. Pis que ça ne s'appelle pas tous des oranges. Pis ils ont goûté vraiment à tout pis ils ont vraiment aimé goûter. Ils ont goûté à du pomelo. Le ogli, les oranges roses, les oranges sanguines (...) Plein de choses. Ça ça commencé, on a cherché, on est tombé sur la feuille d'activités par hasard. Pis les enfants, moi je mange souvent des oranges sanguines, les enfants : c'est quoi ça ? (...) c'est parti de ça, de la feuille pour faire (...) On est parti de la feuille mais on a, on a ajouté plusieurs agrumes.»</i>  <i>«(...) la dégustation d'agrumes était très intéressante. Pis les enfants ont vraiment bien participé (...) Y'ont adoré ça inviter l'autre classe. Puis euh, goûter à plein de choses là. »</i>  <i>« (...) je m'étais assise avec elle pis on avait fait la petite activité de 4 ans puis là. C'est la première là. Je trouvais qu'elle était plus accessible. Même si elle est pour 4 ans. »</i>
<b>Les collations</b>	<b>Le journal alimentaire</b>	<i>«Ben moi j'ai fait une activité qui était le « Petit journal » (...) Pis là ils disaient en premier de choisir un personnage de l'histoire. Faire faire comme des collations à tous les jours. (...) Tu choisis deux collations pis tu dis dans quel groupe alimentaire où y se trouvent les collations. Pis quand j'ai commencé avec l'histoire toute ça, les personnages, là chacun d'eux ils disaient : oui mais moi je mange ça comme collation. Pis là c'est comme ils l'ont tellement approprié à eux que j'ai dit : ah le petit journal ça va être leur petit journal. Ce ne sera pas un personnage. Là déjà en partant était déjà changée. Mais ce n'était pas grave, l'objectif y reste le même quand même. Donc euh, ça donc là j'ai dit : chacun l'a. Là ils ont décidé de prendre les deux collations de la journée où on était. Alors ils ont commencé par la journée où on était. Pis ils ont fait, ils ont dit : ben ah moi ce matin j'ai mangé telle collation. Pis c'est ça qui ont dessiné. Pis cet après-midi, j'ai telle collation. C'est ça qui ont dessiné. Pis là ils sont allés reprendre les groupes alimentaires. Après ça j'ai dit : qu'est-ce, pis là c'est comme imaginatif pour les autres journées de la semaine. Pis j'ai laissé samedi, dimanche à l'amener pour le faire à la maison. (...) Donc, ça avait comme un p'tit peu changé en cours de route. Mais ça revient au même dans le fond. C'était pour choisir des bonnes collations. Trouver les choix qu'ils faisaient. Pis c'était dans quel groupe alimentaire. »</i>

<b>Les collations</b>	<b>Le journal alimentaire</b>	<p>« Ben je l'ai utilisé aussi pis j'avais enlevé les trottoirs pour écrire leur nom (...) c'est le journal pour soi-même. Ce n'est pas au nom de quelqu'un d'autre, c'est à eux-mêmes (...) leurs collations. Pis là après ça on a débordé même après pour aller recompiler, voir c'est quoi les collations les plus populaires qu'on fait toujours (...) »</p> <p>« Moi je ne l'ai pas utilisé cette année mais je le trouve intéressant. Parce que nous on avait le défi 5-30. Les enfants devaient remplir cette feuille là. Mais moi je l'aurais envoyée à la maison. »</p>
	<b>Le napperon</b>	<p>« On a fait le napperon (...) on leur a fait (...) fabriquer un napperon personnalisé là. Pis on l'a plastifié (...) moi j'avais fait un modèle (...) Un modèle de napperon. Pis euh, j'suis allée chercher des suites avec ça pis j'ai inclus d'autre chose, avec. Mais j'ai pris une grande feuille pis on l'a plastifiée après. Ils ont chacun leur petit napperon. »</p> <p>« Pis il y a une activité dans la collation napperon (...) j'ai pris des images que j'avais eues de beaux paysages, un peu comme Kraft. Vous avez vu dans les annonces publicitaires là. Toutes sortes d'éléments faits avec de la nourriture. Pis on a essayé de faire ça. C'est beaucoup trop dure (...) Pis après ça on a essayé de faire le napperon. Ce n'était pas faisable non plus (...) Ils ont collé n'importe quoi n'importe où pis ça a fait leur paysage (...) C'est trop difficile. Peut-être que je vais le réexpérimenter plus encadré (...) C'est ça, j'ai reçu par Internet là, on avait trouvé des images comme ça. Avec des paysages seulement avec des aliments. Il fallait qu'ils trouvent le poisson c'était où. Où des arbres c'étaient des brocolis, les nuages c'étaient des choux-fleurs. Bon toutes sortes d'images comme ça pis ça, visuellement c'est magnifique mais concrètement quand tu mets ça sur carton avec les publi-sacs, ce n'est pas pareil ! (...) Mais on a essayé de faire nos artistes. C'est ça on a essayé mais je dis ça pour dire que c'est aussi le procédé d'essais erreurs. On a eu du plaisir à le faire, on a appris quelque chose. Je ne suis pas certaine que ça va choisir pour aller au porte-folio (...) c'est vrai mais ça l'a meublé un beau moment. »</p>
	<b>La chanson des collations</b>	<p>« La chanson des collations en tout cas les enfants l'ont trouvée vraiment drôle pis franchement là. »</p>
<b>La provenance des aliments</b>	<b>L'histoire du lait</b>	<p>« Pis les élèves devaient mimer l'histoire du lait, après l'avoir lu deux-trois fois (...) J'ai fait, je n'ai pas eu le temps (...) j'lai fait sur un jour. C'était quelque chose d'assez court, contrairement à, fallait qu'ils fassent une préparation à la maison. Je l'ai plus faite condensée. Pis ce n'est pas quelque chose qui a été évident à faire avec les tous petits, parce qu'ils ne sont pas habitués nécessairement de se donner en spectacle devant les autres (...) ils faisaient beaucoup, ils ne savaient comme pas quoi faire, quoi dire (...) Oui c'est ça, une p'tite, un p'tit spectacle où chaque équipe devait faire l'histoire du lait comme ils l'avaient (...) de ce qu'ils avaient retenu de l'histoire. T'sais là devant tout le monde. Tous les amis sont assis pis ils te regardent. C'est quelque chose. Sont timides. »</p> <p>« les p'tites pièces de théâtre. Même s'ils étaient gênés, c'était le fun de les voir tous s'organiser. Tu vois ceux qui dirigent plus les autres, pis il y en a, tu vois ceux qui se laissent plus faire pis qui aiment plus se faire diriger. »</p> <p>« (...) par exemple l'histoire du lait (...) j'ai fait euh, j'ai fait une activité de coopération. J'ai pris les images dans l'ancien guide, l'affaire de producteurs laitiers, ça ici là (...) Ouais, pis en coopération, ils ont remis l'histoire en ordre, ça leur convenait..... de raconter c'était facile (...) »</p> <p>« Ben nous on a beaucoup de fermes (...) pis de porcheries dans le bout donc, on a un p'tit garçon qui lui (...) quand on a fait l'histoire du lait pis la provenance du lait, il savait toutes les étapes (...) »</p>

<b>La provenance des aliments</b>	<b>L'histoire du lait</b>	<i>« (...) la fabuleuse histoire du lait, ils nous suggèrent qu'à chaque fois qu'ils entendent le son « ou », de réagir. Je l'ai faite telle quelle. »</i>
	<b>Mégajardin d'ici</b>	<p><i>« Moi j'ai fait comme une espèce de maquette au mur qui faisait nos, à chaque fois qu'on abordait une nouvelle histoire ben on apportait des éléments nouveaux à nos connaissances pis on l'inscrivait, t'sais un peu dans les tempêtes d'idées sauf que c'était à long terme. Ce n'était pas juste sur les fruits et légumes. Je l'faisais plus dans le sens évolutif (...) Mais là je le faisais à long long terme dans le fond tout le mois. »</i></p> <p><i>« Quand ils ont fait le visuel le mégajardin d'ici, le gros brico. Visuellement, eux-autres dans leur tête c'était très beau mais sur papier, c'est moins beau »</i></p>
	<b>De la ferme à la table</b>	<p><i>« (...) ils ont préparé un menu. Ils ont eu du fun avec ça. C'est là qu'ils se sont mis en équipes pis ils ont fait du couscous, de la pizza. Pis on a pris des photos pis tout ça. Ça ils ont beaucoup aimé ça (...) les enfants quand ils remplissent, ils disent le projet qu'ils ont le plus aimé, avant les fêtes, pis c'était ça : le menu (...) Pis là après ça ils ont décidé de découvrir des pays. Après ça de ce faire des costumes, t'sais des chapeaux de chinois pis toutes sortes d'affaires en tout cas. Ils devaient faire des kiosques puis inviter deux classes à venir goûter qu'est-ce qu'ils faisaient. Pis là ils avaient invité, on a deux classes de langages là dans notre école, pis les deux classes, pis c'est tous des enfants. On avait choisi ces enfants là parce que ce n'est pas des enfants qui goûtent. C'est des enfants très rigides pis ils étaient venus goûter. Ben c'était spécial là t'sais. Les enfants capotaient là. Pis ils avaient fait du sucre à la crème aussi. Les Québécois, les Canadiens, c'était du sucre à crème. Ce n'est pas facile du sucre à crème ça. Donc, il y avait une maman qui avait fait du sucre à la crème avec eux-autres. »</i></p> <p><i>« (...) notre menu, ça c'est euh, de la ferme à la table, l'activité de la ferme à la table, dans la provenance des aliments, je l'ai insérée dans des ateliers tournants. Cet atelier là à la fin de l'atelier les trois amis qui se retrouvaient dans cet atelier-là, ben moi je choisisais c'est où j'allais souper. Ça c'était composer un menu complet là, avec l'entrée, le plat principal, c'était très drôle (...) Ben après ils présentaient à la classe leur menu pis moi je décidais c'est où que j'allais manger. Sauf que des fois, c'est ça (...) De faire un menu complet là équilibré, c'est difficile ça à cinq ans à six ans (...) ».</i></p> <p><i>« Ouais ben c'est ça justement concernant le menu là, faire un menu, une entrée, un plat principal, une boisson, un dessert. Ben moi j'ai apporté des publi-sacs pis là à partir des publi-sacs au lieu de faire un dessin les enfants fouillaient des les publi-sacs (...) »</i></p>
	<b>Les céréales ! Un vrai régal !</b>	<i>« (...) ça été une inspiration. J'ai apporté plein de produits de mon garde-manger, il y avait différentes céréales. Euh base de maïs, à base de seigle, à base de blé entier, mais j'suis partie de ça, mais euh je n'ai pas tout fait ça là. J'suis partie de ça, ça m'a inspirée, j'ai aimé l'approche là, la façon de le mettre en, la mise en situation pis tout là. Mais j'ai adapté là (...) »</i>
	<b>Plaisir aux fruits (recette)</b>	<i>« (...) je l'ai envoyée à la maison. Pis avec les enfants, j'ai lu les ingrédients. On a essayé de deviner si ça donnerait un gâteau bon pour le corps ou bon pour la langue (...) Est-ce que ça va donner un gâteau qui est bon pour la langue ou bon pour le corps ? Je l'ai fait moi, pis euh, il y a une maman qui l'a faite aussi pis qui a réécrit pis le p'tit qui est gêné pis qui s'exprime peu, il avait trouvé ça ben bon. Non, c'est comme un style, c'était comme un gâteau euh, trompeur. J'étais sûre que ce ne serait pas bon. Je l'ai fait moi (...) Ça m'intriguait ça (...) Pis c'était bon (...) Pis euh c'est ça j'en ai fait manger à ma famille mais ça aurait été mieux que je le fasse faire à l'école. Ça aurait été une belle activité à faire à l'école. Alors l'année prochaine, ça va être comme une extension... »</i>

L'épicerie	Le coin épicerie	<p>« Ben dans l'épicerie, on a monté un coin épicerie. J'suis encore en train de jouer dans l'épicerie là (...) C'est un atelier là, je nous ai apporté plein de boîtes de céréales, de biscuits de la maison là. Et puis là on a mis une petite caisse enregistreuse avec des sous, des porte-monnaie. Ils jouent à faire l'épicerie. »</p> <p>« Moi tu vois, il y a le, il y a comme un panier d'épicerie. Ils peuvent mettre leurs choses là. Ensuite, il y a un sac recyclé là. Pis pour les conscientiser un peu au recyclage (...) Pis euh, c'est ça, il y a les sous, ils doivent compter combien ça doit leur coûter (...) »</p> <p>« Je voulais faire la pâte à sel mais euh à cause du budget (...) Tout ce que j'avais sous la main, c'était de la pâte à modeler. Alors euh on a fait la pâte à modeler pis c'était bien aussi (...) Parce que l'après-midi où on voulait le faire, c'était la pâte, la plasticine qui était disponible alors (...) Oui c'était bien franchement là euh. Chaque ami avait décidé son légume ou son fruit puis ils ont modelé ce qu'ils voulaient faire là. »</p> <p>« T'sais moi au lieu de faire l'épicerie, j'ai fait le coin restaurant (...) »</p> <p>« J'voulais installer un coin, coin épicerie pis les sensibiliser aussi à choisir les bons aliments. J'ai dit ok j'ai classé les produits laitiers sont ici. À côté, il y avait des boîtes de céréales parce que les parents, ils en avaient envoyées en quantité industrielle. Alors les enfants pouvaient magasiner. Ils avaient une liste d'épicerie plastifiée, pouvaient écrire au crayon par-dessus pour choisir leurs aliments. J'ai mis des images de bananes, de lait, là ils pouvaient transcrire. Parce qu'il y avait l'image, le mot en dessous. Alors ils reconnaissaient le mot, pouvaient l'inscrire sur la liste en plus de choisir des aliments qui sont bons pour eux »</p> <p>« Ben c'est parce qu'on parle de jeux de rôles ici, mais je trouvais qu'on était mieux de guider un p'tit peu plus les enfants parce que sinon, ils se mettent à jaser entre eux. Ça se détourne un p'tit peu de l'objectif, je trouve. Tandis que là avec leur liste, leur argent, sont vraiment portés à aller magasiner, choisir les aliments qu'ils veulent. Pourvu qu'ils prennent n'importe quoi sur la tablette pis qu'ils les mettent dans un sac. »</p> <p>« Pour compléter, elle a fait une assiette, une assiette avec les quatre groupes alimentaires. Chaque enfant avait son publi-sac pis ils devaient aller comme classer. Alors je trouvais que c'était un très bon complément »</p> <p>« Ben quand on a bâti le coin épicerie (...) ils arrivaient avec leurs boîtes vides là (...) Pis là, ils ont parti tout un système de, d'étiquetage pis ils ont fabriqué de l'argent. Ça été, ça été plus loin que je pensais, ils étaient encore là d'ailleurs. » « Pis euh j'ai dit aux élèves que Camille et Antoine nous suggéraient même de fabriquer un coin épicerie (...) Pis qu'est-ce qu'on retrouve dans une épicerie, pis comment ça fonctionne. Pis là j'les ai fait réaliser qu'à la hauteur des yeux des enfants, c'est beaucoup des produits qui sont attirants mais pas nécessairement bons pour la santé. La prochaine fois tu vas à l'épicerie veux-tu tu vas me dire qu'est-ce que tu as vu. Ça alimenté nos causeries du lundi matin. Là on s'est rendu compte aussi que ce n'est pas tout le monde qui va à l'épicerie (...) » « (...) j'ai amené une étagère. Eux autres ils l'ont remplie. Comme je vous disais tantôt, ils se sont mis à fabriquer de l'argent, avec des prix. J'ai une petite caisse pis là on passe à la caisse. Pis là c'était vraiment là, même la pâte à modeler est rentrée là-dans, pis on faisait de la pizza là (...) Ils fabriquaient même les aliments en pâte à modeler (...) »</p> <p>« (...) le coin épicerie ben là là je ferais peut-être une activité pour faire bouger, pour aller chercher euh, des carottes. Aller chercher, vous savez comme faire comme un genre de petite course. En tout cas moi là je voyais ça peut-être comme ça (...) »</p>
------------	------------------	--

<b>L'épicerie</b>	<b>Crème glacée maison</b>	« La crème-glacée ! Je n'ai pas été capable qu'à prenne. Les enfants voulaient manger un cornet tout de suite comme ça. Donc, non, ça on a floqué ça complètement. Même je n'en avais pas assez. Je ne voulais pas acheter une grosse quantité de crème pis de en tout cas. Ça je l'ai raté. Ça on est resté avec une petite déception mais rien de grave là (...) »
<b>L'hygiène</b>	<b>Mon corps, j'en prends soin</b>	« En équipe, en tout cas, chaque équipe doit composer une partie d'une composition vocale collective dédiée à Camille, Antoine et tout. Les différentes parties doivent composer des exemples de comportements alimentaires sains à l'intérieur d'un contexte original. Jamais les enfants ne vont être capables de faire ça là (...) »
	<b>L'heure du bain (activité 4 ans)</b>	« T'sais je veux dire moi euh, moi ce que j'ai fait j'ai lu (...) l'histoire du bain, le petit garçon qui ne veut pas prendre son bain tout ça. On a discuté de ça, pourquoi c'est important de prendre soin de soi. Être en santé, ce n'est pas seulement bien manger, c'est prendre soin de son corps, être propre. Pourquoi, en tout cas t'sais j'ai fait tout ça. Pis j'ai parlé, j'ai improvisé avec une autre activité qui est l'heure du bain qui est pour les 4 ans mais quand même, qui parlait des règles d'hygiène (...) Donc j'ai combiné ça ensemble. Mais là encore là on disait chaque équipe invente des trucs pour réussir à faire respecter ces règles. Non, moi j'ai fait en groupe. Est-ce que tu as des trucs toi pour, quand c'est l'heure d'aller prendre ton bain, quand c'est l'heure de brosser tes dents ? »
<b>Le corps humain</b>	<b>L'histoire de ma croissance</b>	« (...) les enfants amènent leurs photos, ils les collent, on fait une ligne de vie. On présente ça aux amis de l'autre classe (...) c'est très très apprécié des enfants là. Nous c'est comme, c'est sûr qu'on l'intègre dans un module là (...) c'est très apprécié pis les parents participent énormément. Ils doivent trouver des photos avec les enfants (...) Quand j'ai fait de la bicyclette pour la première fois. Quand euh (...) ma première photo. Quand j'ai marché pour la première fois. Différentes étapes de vie euh. Pis ils mangeaient, pis là on regarde qu'est-ce qu'ils mangeaient. Tsé là, ils trouvent ça drôle ce qu'on faisait demander à leurs parents. Ben là, il y en a qui amènent leur petite boîte (...) une petite boîte trésor pis y sortent ça. Là après ça on colle, ils collent leurs photos sur. Pis là c'est précieux (...) je trouve ça spécial. »